UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCACAO – CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM EDUCACÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc

Programa TOPA/UNEB: formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sócio-digital dos jovens e adultos da Bahia

Salvador - Bahia

Agosto – 2009

LIMA, Adriana dos Santos Marmori. Programa TOPA/UNEB: Formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sociodigital dos jovens e adultos da Bahia./ Adriana dos Santos Marmori Lima. Salvador: UNEB, 2009. Pág. 129

Bibliografia. L. 732
Orientadora: Profª. Drª. Maria Olívia Matos Oliveira. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

1. TOPA – Todos pela alfabetização. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Educação – professores alfabetizadores. 4. Inclusão sociodigital. I. Título. II. Subtítulo.

CDU. 379.845:712.25

ADRIANA DOS SANTOS MARMORI LIMA

Programa TOPA/UNEB: formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sócio-digital dos jovens e adultos da Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Olívia Matos Oliveira

Salvador - Bahia

Agosto – 2009

ADRIANA DOS SANTOS MARMORI LIMA

BANCA EXAMINADORA:

_____

Dra. Maria Olívia Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação

_____

Dra. Edméa Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Doutorado em Educação

_____

Dra. Ronalda Barreto

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutora em Educação

Salvador - Bahia

Agosto – 2009

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

Paulo Freire (1996, p.64).

Aos meus pais Delsuc Marmori e Benigna Marmori, que me trouxeram ao mundo e, com amor e dedicação, me incentivaram a estudar por toda a vida.

Aos meus filhos Vinicius, Fhilipe e Bruna, as razões do meu viver, que de forma carinhosa e paciente buscaram sempre compreender minhas ausências e me deram força para continuar a luta cotidiana.

Ao meu irmão Adilsom, que apoia incansavelmente todas as minhas decisões e por ser o irmão que mais amo

Ao meu marido Gel, pela compreensão e por embarcar comigo na loucura de mudar de vida em função dos estudos e do trabalho.

À minha avó, Joana, que possui um saber tradicional fantástico e, com seu semblante de alegria, aos 92 anos, continua me incentivando a estudar.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Olívia Matos, que com seu saber profundo e sistematizado, soube compreender minhas ausências e me incentivou nas leituras e produções.

À minha amiga Sandra Magalhães, pelas cobranças, ajuda, incentivo e carinho.

À professora Gelcivânia, pela amizade, por acreditar no meu trabalho e dar apoio para realizar a pesquisa.

À professora Ronalda Barreto pela paciência em ouvir minhas dúvidas e pelo acolhimento

Ao professor Ivan Novaes, pela palavra desafiadora e constante ao dizer para eu “priorizar o mestrado e concluí-lo”.

Aos professores Tânia, Arnaud, Lynn, Vital, Lourdinha, Jacques, Kátia e Antônio Dias, que contribuíram com as discussões e proposições durante o curso.

As minhas cunhadas Lu, Neide e Vanza, pelo carinho e incentivo constante para que eu pudesse concluir esse trabalho.

Aos casais amigos Jane e Givaldo, Neto e Márcia pela amizade e companheirismo.

Aos Colegas de trabalho do Departamento de Barreiras/Campus IX: Diretor, professores e funcionários, que apoiaram a construção desse trabalho me disponibilizando para morar em Salvador.

À equipe do Programa TOPA, da PROEX, e alfabetizadores, pelo fornecimento dos dados e presteza em contribuir com a pesquisa.

Às amigas Izolda, Benevenuta, Rosa, Walquiria, Jovina, Marilde, Kelly, Anátalia, Jânia, Nelma, Gianete, Soraia, Martinha, Andréa, Carla, Gabriela e Carmélia.

A todos os funcionários e, em especial, às mulheres companheiras do dia-a-dia da PROEX: Heliane, Nade Jane, Carol, Denise, Dulce, Arlinda, Nadija, Ana, Graca, Zélia, Rosana, Giza, Dayse, Luciene, Carla, Manuela, Eneida,Terezinha, Jô, Márcia, Zita, Marcinha, Midore, Walquiria, Lins, Fátima, Katiana, Monica, Juliana, Solange, Darluce, Sônia e Idivana.

Ao grupo gestor, na figura do Reitor, Profº Lourislvado Valentim, pela compreensão e apoio.

A todos, muito obrigada por fazerem parte da minha história de vida pessoal e profissional.

MARMORI**,** Adriana dos Santos. **Programa TOPA/UNEB**: formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sócio-digital dos jovens e adultos da Bahia, 2009. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de uma investigação sobre o programa TOPA - Política Pública de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado da Bahia, uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação e instituições formadoras/Universidades. Por meio dele buscou-se compreender o processo de formação de professores alfabetizadores e a contribuição do trabalho destes para a diminuição do alto índice de analfabetismo no Estado. Para cumprir nossos objetivos, utilizamos enquanto método de pesquisa o estudo de caso que culminou numa abordagem qualitativa. Para tanto procuramos entender o programa em dois momentos: inicialmente, através do aprofundamento bibliográfico inserindo-o em um quadro geral das políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil e na Bahia e relacionando-o com as discussões acerca da alfabetização no mundo contemporâneo. Posteriormente, a partir da análise documental, levantou-se as principais características de sua organização enquanto estruturante para a formação dos professores alfabetizadores no âmbito da UNEB, evidenciando as funções dos sujeitos envolvidos, o currículo do curso – que é de 60 horas, bem como o posicionamento desses sujeitos professores formadores e professores alfabetizadores sobre o Programa. Nos estudos sobre os dois momentos, foram utilizados como instrumentos: os documentos oficiais, os relatórios dos cursos de formação de professores alfabetizadores disponíveis no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) como também foram aplicados e tabulados os questionários que apontaram resultados sobre o perfil dos alfabetizadores nas cidades de atuação da UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Os principais fatores relevantes destacados na pesquisa foram a forma de organização do programa, considerando sua abrangência geográfica e quantitativa, possibilitados pela peculiaridade multicampi da instituição formadora pesquisada, os critérios utilizados para acompanhar as atividades realizadas nos núcleos de formação do interior do Estado e finalmente, a avaliação do processo de formação de professores alfabetizadores que poderá se reestruturar enquanto política pública para considerar as contribuições dos estudos sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação, na perspectiva de que o programa também avance para a inclusão sociodigital dos alfabetizandos.

Palavras–chave: Política Pública de Alfabetização de EJA. Formação de professores alfabetizadores. Tecnologias de informação e comunicação.

MARMORI, Adriana dos Santos. **Program TOPA / UNEB**: training of literacy and perspective to the inclusion sociodigital youth and adults of Bahia, 2009. Thesis (MA) Department of Education, University of Bahia (UNEB).

ABSTRACT

This research is the result of an investigation into the program TOPA - Public Policy for Youth Literacy and Adult Education of the State of Bahia, a partnership between the State Department of Education and training institutions / universities. We tried to understand the process of teacher training and literacy contribution on their part to reduce the high rate of illiteracy in the state. To accomplish our goals, we use as a method of researching the case study which resulted in a qualitative approach. To this end we try to understand the program in two stages: first, by strengthening Libraries and inserting it into a general framework of public policies for youth and adults in Brazil and in Bahia and relating it to discussions of literacy in the contemporary world. Later, from the analysis of documents, rose the main features of your organization while structuring for literacy teachers in the UNEB, highlighting the roles of individuals involved, the course curriculum (60 hours) and the positioning of these subjects teachers trainers and teachers about the literacy program. In studies of the two moments were used as instruments, official documents, reports of training courses for literacy teachers available in the Center for Youth and Adults (NEJA) and used questionnaires and tabulated the results showed that on the profile of literacy in the cities of action of UNEB (Universidade do Estado da Bahia). The main relevant factors highlighted in the study were how to organize the program, considering its geographic and quantitative trait multicampi possible by an education institution studied, the criteria used to monitor the activities conducted in training centers in the state and finally evaluation of the training of literacy teachers who can restructure itself as a public policy to consider the contributions of studies on the integration of information technology and communication in education, with the expectation that the program will also proceed to the inclusion of learners sociodigital

Keywords: Public Policy literacy of EJA. Literacy Training for Teachers. Information technology and communication.

LISTA DE SIGLAS

CEAD -	Coordenação de Educação à Distância
CRUTAC -	Centro Rural de Trabalho com Atividades Comunitárias
DEDC -	Departamento de Educação
DIREC -	Diretoria Regional de Educação
EAD -	Educação à distância
FORPROEX -	Fórum Nacional de pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
NTE -	Núcleo de Tecnologia Educacional
NETI -	Núcleo de Educação Tecnologia e Informação
NEJA -	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PROINFO -	Programa Nacional de Informática Educativa
SEC -	Secretaria Estadual de Educação
SEED -	Secretaria Especial de Educação à Distância
SIEX -	Sistema de Extensão Universitária
TIC -	Tecnologia de Informação e Comunicação
TOPA -	Todos pela Alfabetização
UATI -	Universidade Aberta à Terceira Idade
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia
UEFS -	Universidade Estadual de Feira de Santana
UPT -	Universidade para Todos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação de Jovens e adultos e analfabetismo na Bahia

Quadro 2 - Analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais MEC/INEP, 2006

Quadro 3 - Organograma do TOPA/UNEB

SUMÁRIO

INTRODUCÃO.....14

CAPÍTULO 1

1.1. Políticas públicas de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado da Bahia 24

1.2. O papel da universidade na formação de alfabetizadores: o olhar a partir da prática extensionista da UNEB.....29

CAPÍTULO 2

2.1. A trilha metodológica da pesquisa 34

2.2. Resultados 38

CAPÍTULO 3

3.1. O Programa TOPA/UNEB frente aos desafios do mundo contemporâneo.....51

3.2. Formação de professores alfabetizadores no Programa TOPA/UNEB: forma de gestão, limitações e avanços.....54

3.3 Alfabetização e letramento: conceitos que norteiam a prática dos alfabetizadores do TOPA 60

CAPÍTULO 4

4.1 Formação do educador – vidas entrelaçadas 66

4.2 Trajetórias de vida: marcas da formação pessoal e profissional do educador ...71

4.3 Outros atores e suas trajetórias: formadores e alfabetizadores do TOPA 78

CAPÍTULO 5

5.1 As Tecnologias de Informação e Comunicação: processo educativo e inclusão sociodigital.....87

5.2 Possibilidades de articulação entre o aprender o mundo das letras e o aprender o mundo digital: uma perspectiva para a inclusão sociodigital dos alfabetizandos. 95

CAPÍTULO 6
Considerações Conclusivas.....103

REFERÊNCIAS 108
ANEXOS 112

INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente num mundo onde as transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade, motivadas pelos processos de produção e implantação de tecnologias, nos levam a crises paradigmáticas principalmente acerca do pensar sobre nossa condição humana. Difícil é encontrarmos respostas para as questões: Quem somos e quem queremos ser? Em qual sociedade vivemos e em qual sociedade estaremos vivendo no futuro? Como a educação escolar contribui para a formação dos sujeitos? Que tipo de homens e mulheres queremos formar?

As respostas para as questões postas acima podem estar na análise crítica do próprio processo civilizatório do ser humano, principalmente nas relações de poder estabelecidas em seu contexto mundial e trazidas à luz pela filosofia dos pensadores que, com uma visão critica da realidade, provocaram reflexões sobre o devir[1] humano. Como pesquisadores do Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é necessário que estabeleçamos um recorte dentro desta generalidade na tentativa de compreender a complexidade dos processos educacionais brasileiros e, por meio desta ação reflexiva, contribuir com alternativas que visem à mudança do quadro atual da educação, principalmente a escolar, redirecionando-a para uma efetiva transformação social.

O trabalho que ora se apresenta é resultado de um projeto de pesquisa que analisa o Programa TOPA - Todos pela Alfabetização, uma política pública adotada pelo Estado da Bahia que está voltada para a alfabetização de jovens e adultos, promovendo reflexões sobre o processo de formação de alfabetizadores e da inclusão dos alfabetizandos no mundo das letras, além de tecer uma crítica acerca do acesso destes sujeitos ao mundo das tecnologias da informação e da comunicação.

---

[1] DELEUZE (apud SOUZA) [...] devir é a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimentos e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através dos quais nos tornamos. Enfim um devir que “não produz outra coisa senão ele próprio” (DELEUZE, 2002 p.18)

A análise do tema desta pesquisa foi distribuída em seis capítulos que serão descritos adiante. Neles, apresentamos inicialmente um panorama das políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Bahia nos últimos três anos, em seguida pontuamos a importância do papel da universidade enquanto *lócus* de produção e disseminação de saberes e nesse programa evidenciando sua participação enquanto instituição formadora. Fazemos uma descrição da trilha metodológica da pesquisa salientando o método utilizado e os instrumentos para validação dos resultados, posteriormente, analisamos de forma crítica o programa TOPA - Todos pela Alfabetização, concebendo-o como uma iniciativa de inclusão social. No quarto capitulo abordamos as mudanças de paradigmas impostas pela contemporaneidade, situando o papel do homem neste contexto, assim como do profissional professor considerando suas trajetórias de vida. Apresentamos finalmente, a defesa do conceito de inclusão sócio-digital como um processo formativo que contempla a complexidade dos sujeitos e sua possibilidade de letramento, ao priorizar, inclusive, sua inserção no mundo digital.

História de vida e Trajetória Profissional com a formação docente e alfabetização

O interesse sobre a temática da alfabetização de jovens e adultos teve início no percurso de minha formação em Pedagogia, quando fui influenciada pelas leituras das obras de Paulo Freire e, em seguida, pela prática de alfabetização de jovens e adultos, ao atuar em um projeto de extensão universitária como orientadora. O aprofundamento desse interesse ocorreu no curso de Especialização em Alfabetização, cuja conclusão foi marcada pela inserção de todos os cursistas no Projeto Nordeste (Programa do Governo do Estado da Bahia financiado pelo Banco Mundial), momento extremamente rico que me possibilitou trabalhar durante dois anos como formadora no processo de capacitação de professores alfabetizadores.

Ainda atuando na área, ministrei a disciplina Metodologia da Alfabetização no Curso de Pedagogia, o que representou uma experiência fundamental para o entendimento do processo de formação de professores. Em 1997, ao realizar minha Especialização em Informática Educativa na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), curso que foi promovido pela Secretaria Estadual de Educação,

passei a atuar como multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional na formação de professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas que aderiram ao PROINFO (Programa Nacional de Informática Educativa). Em 1998 e 1999, ao participar do I e II Congressos Nacionais sobre softwares educativos, eventos promovidos pela SEED/MEC que tinham como objetivo construir coletivamente as diretrizes nacionais para análise e indicação de softwares para aquisição pelas escolas públicas brasileiras analisei alguns softwares que despertaram minha atenção, a exemplo do VISUAL CLASS, uma vez que abriam possibilidades de intervenções didáticas para um processo de EAD.

Minha trajetória profissional está marcada pela experiência em alfabetização e educação e novas tecnologias. O fato de ter participado, em 1999, como debatedora do Programa *Um Salto Para o Futuro,* no qual discuti sobre a formação de professores e o uso das tecnologias em um ambiente televisivo em cadeia nacional, ao vivo e interativamente, respondendo aos e-mails e às perguntas enviadas por telefone e dirigidas por fax, também me encorajou a acreditar na viabilidade dos intercâmbios de conhecimentos mediados pelas tecnologias de comunicação, assim como despertou meu interesse em pesquisas sobre os processos de alfabetização no mundo tecnológico.

No período em que atuei como multiplicadora do NTE, onde desenvolvi um trabalho voltado para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação, capacitei professores para utilização dos ambientes teleduc[2] e educarede[3], acompanhei os professores do ensino médio das escolas públicas estaduais no curso de graduação

---

[2] O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Nied (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. É software livre; 2006 - TelEduc - Todos os direitos reservados. *All rights reserved* - NIED - UNICAMP

3 O EducaRede,. No Brasil, o Portal EducaRede (www.educarede.org.br) é resultado de uma parceria entre Cenpec (gestão executivo-pedagógica), Fundação Vanzolini (gestão tecnológica) e Terra (infra-estrutura e hospedagem). Totalmente gratuito e voltado para a escola pública, o portal disponibiliza conteúdos exclusivos e ambientes de interatividade para comunicação, debates e produção de trabalhos colaborativos, e valoriza a participação do internauta, possibilitando que ele publique conteúdos em várias seções. Fonte: CENPEC- Centro de estudos e pesquisas em cultura e educação comunitária. http://www.cenpec.org.br.

em Letras oferecido na modalidade à distância pela UNIFACS e, posteriormente, fui capacitada pelo MEC para utilização do ambiente e-proinfo[4].

Como Professora Auxiliar da UNEB, em 2003, participei da Reformulação Curricular dos cursos de Pedagogia e passei a ministrar as disciplinas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Informática Educativa. Ministrei, ainda, a disciplina Tecnologias Aplicadas à Gestão Escolar no curso de Especialização em Administração Escolar[5], com a utilização da Internet para produções em ambientes colaborativos de aprendizagens, dentro da carga horária das aulas presenciais e utilizando ferramentas como: lista de discussões, blogs, fóruns e chats do Yahoogrupos.

No mesmo período, desenvolvi, com o auxilio de uma monitora, o projeto de extensão: Alfabetização de jovens e adultos em ambientes informatizados. Uma iniciativa que tinha como objetivo alfabetizar, com base em uma metodologia própria, jovens e adultos da periferia da cidade de Barreiras, incluindo-os no mundo das novas tecnologias de informação e comunicação. Esta experiência será relatada a seguir como parte da proposição para uma inclusão sócio-digital.

Atualmente, atuo como membro da gestão da UNEB e, no desenvolvimento essa função, tenho acesso aos relatórios dos núcleos temáticos, a exemplo do Núcleo de Educação Tecnologia e informação (NETI) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). A partir da leitura de suas ações, senti-me ainda mais instigada pelo tema, o que me levou a buscar informações acerca das atividades desenvolvidas para a formação docente, tanto no que se refere ao preparo para alfabetizar, quanto aos instrumentos de comunicação que são utilizados nas práticas dos alfabetizadores dos cursos.

---

[4] O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. HTTP://www.mec.gov.br.

[5] Disciplinas planejadas e desenvolvidas, mesmo que precariamente, devido às condições do laboratório de informática e à bibliografia reduzida disponível no Departamento de Ciências Humanas Campus IX – Barreiras.

O tema da inclusão digital ocupa hoje grande parte da minha vida pessoal e profissional e tem provocado o desejo de compreender as relações estabelecidas entre docentes e discentes no processo de formação de professores do TOPA, verificando como se dá o planejamento do curso, quais as estratégias utilizadas para ensinar e aprender as relações que envolvem a interatividade nos espaços presenciais e virtuais, a auto-aprendizagem e, conseqüentemente, a inclusão sócio-digital dos alfabetizandos. Conforme é possível observar na descrição de minha trajetória acadêmica, essa temática faz parte do meu próprio processo de formação pessoal e profissional, influenciando as concepções de educação e de mundo que têm me orientado e, nesse sentido, minha trajetória de vida produz em mim, um estado de leitura propício a compreender esses "outros" sujeitos nas relações pedagógicas.

O *lócus* da pesquisa é a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição pública que tem buscado minimizar as distâncias territoriais, próprias de sua estrutura *multicampi,* com o uso de instrumentos tecnológicos de informação e comunicação nos âmbitos administrativo e acadêmico, assim como tem contribuído para a elaboração de programas importantes de inclusão social que fazem parte das políticas públicas do Estado, a exemplo do Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), programa objeto do presente estudo.

Experiências da UNEB com Educação à distância

Vale ressaltar que a UNEB, além da experiência no processo de formação docente para o magistério e na execução de projetos de alfabetização de jovens e adultos, desenvolve ações na área de Tecnologias e Educação no Departamento de Educação do Campus I – Salvador desde 2003. No âmbito dessas ações, inúmeras atividades de Educação à Distância foram desenvolvidas na graduação e, pioneiramente, algumas ações extensionistas e de pesquisa, utilizando as mídias interativas.

Em 2004, foi criada a Coordenação de Educação à Distância (CEAD) também atuando no Departamento de Educação – DEDC Campus I, com o objetivo de

assessorar e acompanhar o processo de credenciamento da UNEB junto ao MEC para oferta de cursos na modalidade à distância e implantação de projetos de cursos de graduação em Química, Letras e Administração. Atualmente, estão matriculados nos cursos de graduação em Administração, História, Matemática, Química e na Especialização em Educação à Distância 2.700 estudantes.

O vestibular para ingresso em 2010 prevê a oferta de 3.700 vagas para os cursos de graduação em Letras - com habilitações em Inglês, Espanhol e Português - Biologia, Ciência da Computação, Administração Pública, Geografia e Educação Física.
Destacam-se, ainda, as experiências existentes nos *Campi* de Valença, Conceição de Coité, Itaberaba, Santo Antônio de Jesus e Ipiaú, que vêm utilizando a plataforma *Moodle* como alternativa pedagógica em seus cursos de graduação.

Outras ações importantes de EAD desenvolvidas pela UNEB através do CEAD para a graduação foram a criação da disciplina optativa *Educação à Distância,* no Curso de Pedagogia e, na Pós-Graduação, a parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT),[6] para a realização do Curso de Especialização "Gestão e Planejamento de Sistemas em Educação a Distância", direcionado aos professores da rede estadual.

Diante das experiências unebianas expostas acima e da minha relação com a instituição como docente e gestora, algumas inquietações surgem sobre a temática e provocam o desejo de conhecer quais trabalhos poderiam promover a potencialização dos processos formativos dos cursos de extensão, abrindo caminhos para práticas educativas que se efetivem articuladas com as mudanças postas pela sociedade da informação.

Entendemos que o papel da Universidade se reconfigura à medida que a sociedade evolui e os objetivos individuais e coletivos se transformam. Assim, o que caracterizava a universidade como local privilegiado de construção e difusão de saberes ao longo da história era a possibilidade deste local se transformar a partir da

disponibilidade e criação de novos espaços que continuam primando pelo mesmo objetivo, ou seja, o de educar para incluir sociodigitalmente.

PROBLEMATIZAÇÃO

A alfabetização de jovens e adultos, promovida no Estado da Bahia pelo Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), tem se pautado no desenvolvimento dos atos de ler e escrever sem relacioná-los ao uso das diferentes linguagens e, principalmente, com o uso das mídias interativas no contexto da educação contemporânea. Diante do reconhecimento deste dado, este projeto de pesquisa buscou compreender como o programa TOPA/UNEB, direcionado à alfabetização de jovens e adultos, está estruturado e quais as possibilidades de contemplar em suas ações a inclusão sócio-digital dos sujeitos a partir da redefinição da formação de professores alfabetizadores. Diante disso, a presente pesquisa busca trilhar caminhos para a compreensão do processo de formação de professores alfabetizadores como gênese do Programa, bem como para a identificação de perspectivas futuras para um trabalho educativo referenciado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Os principais objetivos definidos para a elucidação da problemática acima descrita foram:

a) Compreender o processo de formação docente a partir das histórias de vida e das experiências cotidianas de ensinar e aprender;
b) Identificar os limites e as possibilidades do Programa Topa - Todos Pela Alfabetização enquanto política pública do Estado da Bahia no tocante à formação de alfabetizadores;
c) Relacionar o contexto contemporâneo quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita dos alfabetizandos na perspectiva do letramento e da inclusão sociodigital.
d) Para nortear a pesquisa, elencamos seguintes questões:
e) Como se dá o processo de formação de professores alfabetizadores na UNEB, parte integrante da política pública do Estado da Bahia?

f) Em que medida o processo de alfabetização de jovens e adultos do programa Todos pela Alfabetização – TOPA/UNEB, aproxima-se/ distancia-se do processo de inclusão sociodigital?
g) Quais as possibilidades de articulação entre os processos formativos dos jovens e adultos na perspectiva da(s) *inclusão(ões),* considerando-se os "mundos" das letras e digital?

Na busca de respostas para as questões acima apresentadas, quatro categorias conceituais foram definidas**:** formação de professores alfabetizadores, políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos na Bahia, letramento e inclusão sócio-digital. Para a obtenção das informações necessárias à pesquisa, foi elaborado um questionário[7] com questões fechadas organizadas em dois grandes grupos: um para traçar o perfil dos alfabetizadores e outro para coletar as opiniões dos mesmos sobre o Programa TOPA .

Para desenvolver o percurso dessa produção, apresento no primeiro capítulo uma reflexão sobre as Políticas Públicas de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado da Bahia, apresentada por meio de uma retrospectiva histórica dos momentos políticos e dos objetivos de cada programa que foi implementado nacionalmente com repercussão no Estado da Bahia; nele pontuo, ainda, o importante papel da universidade na formação de alfabetizadores a partir do olhar extensionista da UNEB.

O segundo capítulo traz a descrição do percurso metodológico e a análise feita dos dados coletados durante a realização da pesquisa. No terceiro capítulo, descrevo O Programa TOPA frente aos desafios do mundo contemporâneo, sua forma de organização, as limitações e avanços presentes em sua execução, destacando o processo de formação de professores alfabetizadores e evidenciando os conceitos que norteiam a prática dos formadores e alfabetizadores.

[7] Ver questionário na íntegra no anexo 2

No quarto capítulo, apresento um memorial que descreve a minha prática docente, intitulado: “Formação do educador – vidas entrelaçadas.” Nele, procuro construir um paralelo entre a formação do educador alfabetizador do TOPA e suas trajetórias.
No capítulo quinto, discuto sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação no processo educativo da alfabetização e trago uma reflexão sobre as possibilidades de articulação entre o aprender o mundo das letras e o aprender o mundo digital, visando a construção de uma nova perspectiva para a formação de alfabetizadores do TOPA.

Como conclusão apresentamos, uma análise crítica sobre os dados coletados a partir da revisão da literatura, da análise documental e das informações advindas dos questionários aplicados junto aos sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores alfabetizadores (PA) e os professores formadores (PF), com o objetivo de socializar os resultados e contribuir para repensar as políticas públicas de alfabetização de Jovens e adultos no Estado da Bahia, contemplando a discussão sobre as Tecnologias da Comunicação e Informação nos processos de formação de professores e, conseqüentemente, nos projetos de inclusão sociodigital.

Nessa perspectiva, essa dissertação intitulada Programa TOPA/UNEB: análise da formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sócio-digital dos jovens e adultos da Bahia representa um convite aos docentes alfabetizadores, professores universitários que atuam na formação docente, pesquisadores da área de novas tecnologias da informação e comunicação, que buscam um novo olhar sobre alfabetização e inclusão sócio-digital dos sujeitos no mundo.

CAPÍTULO 1

1.1 Políticas públicas de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado da Bahia

O Estado da Bahia bateu recordes na agricultura de 1995 a 2004, com um aumento de 49,6% de sua produção, assim como na indústria e no comércio, evidenciando uma economia acelerada que é incompatível com as carências do povo baiano em relação à educação básica, mais precisamente em relação à alfabetização. (BAHIA EM NÚMEROS, 2006)

Segundo o relatório Bahia em Números, publicado em 2006 pela Superintendência de estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), o grupo etário entre 15 a 59 anos de idade correspondia a 61,4% da população baiana, com uma projeção para 2020 de 65,8%. A partir desses dados podemos afirmar que a maioria da população baiana é composta de jovens e adultos. Outro dado relevante é que dos 37,8% dos analfabetos funcionais 13% são jovens a partir dos 15 anos de idade. Tais informações atualizadas, foram confirmadas também pela pesquisa realizada pelo IBGE, PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2008, que aponta na Bahia os dados descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Educação de Jovens e adultos e analfabetismo na Bahia

Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos	244	1000 pessoas
Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos	2,4	%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos para aprender a ler e escrever	188	1000 pessoas
Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos para retomar os estudos	37	1000 pessoas
Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos para conseguir melhores oportunidades de trabalho	14	1000 pessoas
Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos para aprender a ler e escrever	77,1	%

Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos para retomar os estudos	15,2	%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentavam ou frequentaram anteriomente Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos para conseguir melhores oportunidades de trabalho	**5,7**	**%**

Fonte: IBGE, PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2008

Outro dado relevante apontado na pesquisa diz respeito às taxas de analfabetismo do Estado da Bahia, conforme tabela acima. Analisando a redução do analfabetismo na Bahia a partir de 1995, encontramos um índice de 53,9% da população que, em 10 anos, obteve uma redução de apenas 16,1% nessa taxa, o que significa dizer que as alternativas utilizadas na elaboração de políticas públicas voltadas para tal redução tiveram pouca ou quase nenhuma eficácia.

Oliveira (2007 p. 55) faz uma retrospectiva histórica dos Programas e Campanhas de Educação de Jovens e Adultos e aponta que:

> [...] o problema do analfabetismo no nosso país é uma questão recorrente, apesar das tentativas de erradicá-lo. Resulta da ineficiência do nosso sistema educacional e de políticas públicas inadequadas, materializadas em programas e campanhas descontinuadas, tão antigas quanto ineficientes, que apareceram para erradicar o analfabetismo desde o primeiro programa oficial criado em 1947.

Percebe-se que o Estado da Bahia, ao longo de sua história, acompanhou todo o movimento político nacional em relação ao desenvolvimento de políticas publicas de alfabetização de jovens e adultos, não se preocupando com a construção de uma política própria que fosse voltada para a situação exclusiva de sua população.

Fazendo uma incursão na história brasileira, Matos Oliveira (2007) enfatiza que:

> Entender o processo de avanços e retrocessos na formulação das campanhas, projetos e programas de alfabetização de jovens e adultos que tramitaram ao longo da história da educação brasileira é refletir sobre a ideologia contida nesses programas oficiais. É, também, procurar entender a história institucional da educação popular no Brasil, mergulhando na compreensão de todos os mecanismos formais e ocultos que atuaram e ainda vêm atuando nos

> caminhos políticos que direcionam tais políticas. (MATOS OLIVEIRA, 2007 p.245)

Ressaltamos, nesse processo, o papel dos órgãos públicos nacionais, a exemplo do Ministério da Educação e Cultura MEC, no apelo e esclarecimentos à população para participação na Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947). Reconhece a importância de programas caracterizados como políticas públicas como: a Mobilização Social Contra o Analfabetismo (1961-1963) a partir da organização das classes, que eram construídas e equipadas para atender aos jovens e adultos, assim como criação de "ciclos de palestras transmitidos por emissoras de rádio" (2007 p 59); Tece comentários sobre o Programa Nacional de Alfabetização (1964), fortemente pautado na concepção de Paulo Freire, que incentivava o diálogo, buscava o desenvolvimento do senso crítico diante da realidade política e econômica do país a partir da "leitura do mundo" e encaminhava para a percepção da força da coletividade e da autonomia dos sujeitos.

A referida autora destaca, no período pós 1964, os Programas A cruzada ABC, desenvolvido por "um grupo de professores do Colégio evangélico Agnes Erkine", de caráter assistencialista e que desconsiderava as idéias Freireanas (2007 p. 64) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL (2007, p. 64) e apresenta uma discussão sobre o papel do Programa EDUCAR (1985), que surgiu a partir da redefinição do MOBRAL, com o incremento de recursos financeiros e proposta de modificação das metodologias de ensino com a inserção de recursos didáticos inovadores.

Outro programa de destaque proposto pelo Governo Federal foi o Programa Alfabetização solidária (1998), de atuação regional nos pólos de maiores índices de analfabetismo do país e com característica de uma ação integrada do poder público, universidades, empresas e sociedade civil. Seu principal foco era a formação de professores desenvolvida pelas universidades.

Na Bahia, o Programa Alfabetização Solidária funcionou intensamente no período de 1998 a 2007 sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Sua realização foi articulada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) com o

engajamento de professores do quadro docente que tinham experiência em projetos de alfabetização de jovens e adultos para realizarem a formação de alfabetizadores. Hoje, o programa continua em desenvolvimento e atende a 02 cidades e250 pessoas.

Atualmente, definido como política pública do Estado da Bahia voltada para Alfabetização de Jovens e Adultos, o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), programa objeto de estudo dessa pesquisa, oriundo do Programa Federal Brasil Alfabetizado tem uma macro abrangência no Estado e objetiva reduzir em 50% em quatro anos (2007-2010) o índice de analfabetismo da Bahia.

Constata-se, a partir dos dados até aqui relatados, que de 1947 aos dias atuais, as iniciativas de erradicação do analfabetismo no Brasil e, especificamente na Bahia, deram-se exclusivamente pela implementação de “Programas” ou “campanhas” orientadas por organizações externas, a exemplo da ONU ou obrigatoriamente, pelas decisões dos governos Federal e/ou Estadual. Como resultado, elas trazem ideologicamente em seu bojo tanto orientações voltadas para os aspectos quantitativos, visando à diminuição dos altos índices de analfabetismo, quanto para uma sensibilização social voltada para a necessidade de “incluir” os excluídos do mundo letrado.

Nesse contexto, as universidades brasileiras se inscrevem enquanto instituições produtoras de saberes com capacidade para disponibilizar as inúmeras pesquisas desenvolvidas na área a serviço da sociedade. Outro fator importante são as experiências dos seus profissionais no processo de formação de professores.

Constituindo-se como centros de produção de conhecimento, as universidades públicas são legitimadas socialmente como instituições de qualidade e excelência comprometidas com as demandas sociais. Sendo assim, são convidadas a assumirem o seu papel junto ao desenvolvimento de tais “políticas Públicas” e, muitas vezes, confundem o seu papel com o papel de Estado, que é, efetivamente, o principal responsável pela definição de políticas voltadas para a população.

No que tange ao conceito de Políticas Públicas, Boneti (2006) traz uma visão articulada ao defini-la enquanto “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2006 p. 74). É importante ressaltar que a elaboração, a implementação e os resultados das políticas públicas dependem sobremaneira do contexto histórico e, principalmente, do envolvimento das pessoas que estão a frente do processo político, que, em ultima instância, funcionam como agentes dessas políticas.

Este conceito nos leva a uma séria reflexão sobre as políticas públicas de inclusão social porque, em nome da pobreza e da desigualdade social, em nome daqueles (as) que são ávidos pela melhoria das condições de vida, são elaborados inúmeros programas e projetos sociais sem que, na prática, respondam de fato às demandas da população brasileira.

Ao tratar de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, inúmeras vozes reacendem o debate sobre a questão no cenário brasileiro, exigindo uma análise crítica sobre a implementação de políticas públicas de EJA no Brasil e na Bahia que, durante décadas, se deu a partir de programas de alfabetização modificados ou suprimidos ao sabor das mudanças de governo.

Portanto, os importantes momentos históricos acima citados como: 1947 - a Campanha de Educação de Adultos, em 1964; a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização de adultos, 1970; a realização do Programa MOBRAL, 1990 e o Programa Educar, substituto do MOBRAL- com a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, 1999; a Alfabetização Solidária (ALFASOL) e, da Bahia, o AJA Bahia (2002-2006) e o TOPA (2007-2009), todos ideologicamente de caráter inclusivo e com garantia de direitos para o cidadão a partir do ensinar e aprender a ler e escrever. Embora tenham sido elaborados com boas intenções e estejam voltados para a “redução quantitativa dos índices do analfabetismo”, busca-se, ainda, pedagogicamente a garantia da qualidade do processo educativo.

Em seu texto A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora, Carlos Rodrigues Brandão (2008) propõe uma avaliação da educação não do lugar

de quem organiza as políticas públicas ao afirmar que "*O lugar que avalia o efeito da educação não é ela própria nem o mercado do capital*". E ressalta a necessidade de participação daqueles que estão imersos no processo ao afirmar:

> Esse lugar é a qualidade da própria vida cotidiana, medida (se isso se mede) pelo envolvimento de mais e mais pessoas dispostas a serem, como dizíamos há muitos anos – e por que não repetir agora? – "sujeitos protagônicos de seu próprio destino". Protagônico parece uma palavra pedante e um velho pedreiro alfabetizando do MOVA poderia achá-la impossível de compreender. A menos que se diga a ele que protagônico pode ser alguém que se junta com outros para construírem juntos, ativos, conscientes e participantes, o seu próprio mundo, a sua própria vida. (BRANDAO, 2008 p.50)

Pelo exposto, a preocupação do autor nos remete a pensar sobre a participação dos diversos atores na formulação e implementação das políticas publicas como forma de definir os rumos dos Programas e garantir a qualidade, uma vez que aqueles que estão engajados no processo acompanham melhor seus resultados. Neste sentido, as universidades, instituições cuja função principal é promover ações articuladas com os diversos segmentos da sociedade por meio da pesquisa e da extensão, têm um papel fundante no sentido de promover essa participação de forma democrática.

1.2. O papel da universidade na formação de alfabetizadores: o olhar a partir da prática extensionista da UNEB

> "A universidade é tensão permanente entre a conservação e a criação da cultura" (MENDES, 2002 p.140).

A popularização do acesso ao ensino superior nas últimas duas décadas trouxe significativas mudanças nas relações internas das universidades quanto à definição dos seus objetivos, princípios e fins.

Busca-se atualmente a garantia dos direitos constitucionais de acesso ao ensino superior gratuito e, para isso, foram modificadas as modalidades de ofertas, incluindo opções por cursos presenciais e à distância, a exemplo dos cursos ofertados pelo MEC através do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) em consórcio com as universidades públicas brasileira.

Cada vez mais, desenvolvem-se pesquisas que procuram trazer soluções para as questões emergentes de toda a sociedade, incluindo-se aí também a universidade, uma vez que foi garantido o acesso, como é o caso do sistema de quotas para negros e índios.

Abro um parêntese para adentrar os meandros da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na tentativa de identificar as contribuições que essa instituição tem trazido para a formação de professores e para a inclusão dos sujeitos que se beneficiam dos diferentes cursos oferecidos, dentre eles os cursos especiais de graduação nas modalidades presencial e à distância, que são direcionados a docentes da educação básica, assentados e índios, além de cursos de pós-graduação e de extensão.

De natureza pública, multicampi e multirregional, a UNEB é, em extensão geográfica e em números, a maior instituição multicampi do Norte e Nordeste do Brasil. Possui 29 Departamentos de Ensino Superior instalados em 24 municípios da Bahia. Os Departamentos[8] possuem autonomia de gestão administrativo-financeira e funcionam sob a responsabilidade de um diretor e coordenadores dos colegiados dos cursos, ouvido o Conselho Departamental, órgão de "[...] caráter administrativo e didático - cientifico, e o colegiado de deliberação no âmbito do respectivo Departamento [...] "

Os cursos de Graduação na área de formação de professores da UNEB, a partir da reformulação curricular realizada para atender à legislação nacional e aos seus projetos político – pedagógicos, tiveram os currículos acrescidos de disciplinas voltadas para o contexto da sociedade contemporânea, como também aprofundados os processos de educação que foram desencadeados a partir do uso das tecnologias da comunicação via rede e em espaços colaborativos de aprendizagens dinamizados pela convergência de mídias.

Outra discussão salutar que tem encontrado espaço na UNEB tem sido pensar a educação nos espaços escolares e não escolares. Tal discussão incide sobre o

[8] Art.48 do Regimento Interno da UNEB - Departamento- órgão da administração setorial pertencente a estrutura universitária que congrega docentes, técnico-administrativos e discentes sendo responsável pelo planejamento,execução, avaliação das atividades didático - cientificas e administrativas, gozando de autonomia nos limites de sua competência(2008,p.87).

papel da universidade na formação de professores, sejam eles futuros atuantes no ensino superior ou na educação básica, posto que suas práticas pedagógicas passam a ser identificadas sob o novo olhar das possibilidades teórico- práticas na sociedade da informação e no processo de aprendizagem dos sujeitos. Essa discussão ancora-se nas pesquisas realizadas no âmbito da universidade como também por meio das ações extensionistas.

Voltar-se para a melhoria das relações da universidade com as comunidades interna e externa, para as quais por sua vez, deve estar a serviço, tem sido o principal objetivo institucional da UNEB. Destacaremos a seguir três grandes ações que reafirmam esse objetivo: primeiro, o ingresso de estudantes através do sistema de quotas nos vestibulares, com reserva de 40% das vagas para afro descendentes e 05% das vagas para índios como consolidação das políticas de ação afirmativa; segundo, a oferta de cursos especiais de licenciaturas para professores com atuação no magistério e, terceiro, a oferta de cursos voltados para diferentes segmentos da sociedade, como os movimentos sociais, rurais, indígenas. Um exemplo dessas ações é o trabalho realizado com Movimento Sem Terra (MST) em áreas de assentamento em parceria com o Instituto Nacional da Reforma Agrária - INCRA através do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária - PRONERA.

Devido a atuação da UNEB ocorrer em territórios do Estado da Bahia geopolítica e economicamente diferenciados, a oferta de cursos de graduação, a realização de pesquisas e o desenvolvimento de projetos de extensão a transformam em referência na interiorização da academia, o que acaba por caracterizá-la enquanto uma universidade popular. Suas distâncias geográficas muitas vezes são minimizadas pela rede de estratégias, construídas internamente pela comunidade acadêmica.

E, enquanto universidade popular, suas ações extensivas têm promovido a formação de professores através da oferta de cursos, execução de projetos, realização de oficinas e organização de eventos nos diversos *campi.* Para isso, o engajamento de professores e estudantes dos cursos de Licenciatura, dentre os quais o de Pedagogia, além do suporte dos bacharéis, é fundamental, pois esses colocam seus

saberes à disposição dos professores da rede publica de educação básica, ao mesmo tempo em que aprendem com os tais numa relação dialógica.

Na relação com a comunidade externa, o papel da universidade deve ser o de “via de mão dupla” com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade “[9].

Neste conjunto de ações (ensino, pesquisa e extensão) e, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e com os Municípios, a UNEB desenvolve, em 2009, a formação de professores alfabetizados em 143 municípios para atuarem no Programa de alfabetização de jovens e adultos Todos Pela Alfabetização (TOPA). Vale salientar que este programa é uma política pública importante, considerando o alto índice de analfabetismo do estado que chega a dois milhões de analfabetos, conforme os dados apontados anteriormente.

A atuação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – (NEJA), núcleo de extensão universitária, tem como objetivo agregar, fomentar e implementar pesquisa e extensão na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de contribuir para a redução dos índices de analfabetismo”. (2007 , p.04).

Pelo exposto, a extensão universitária tem contribuído para a formação de professores em várias instâncias. Uma delas tem sido realizada por meio de proposições elaboradas pelos docentes da UNEB e apresentadas à Secretaria Estadual de Educação em forma de projetos e cursos, a exemplo dos Programas TOPA e UPT Universidade para Todos (UPT), quando os estudantes das licenciaturas se inserem nessa experiência docente.

A Universidade precisa ficar atenta para não se transformar velozmente, pois, conforme aponta Chauí (2003), uma organização social que toma como referência o mercado, não questiona sua própria existência, sua função nas lutas da sociedade

[9] A Política Nacional de Extensão é pactuada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), reunidas no FORPROEX, tendo como documento o Plano Nacional de Extensão, publicado em novembro de 1999.

capitalista deixando assim de cumprir o seu papel de instituição social, ou seja, aquela que tem a sociedade como seu princípio e referência e é orientada pela formação de seus membros, pela reflexão de seus princípios, pela criação teórica e prática e, pela avaliação crítica e constante de sua ação.

Portanto a universidade contribui para a formação docente também pela via da extensão universitária, devido ao seu caráter de transversalidade e seu potencial de dar visibilidade às transformações sociais propostas pelos membros da comunidade científica.

CAPÍTULO 2

2.1 A trilha metodológica da pesquisa

Inicialmente, quero reforçar que o envolvimento com o tema de pesquisa advém da minha experiência no processo, e, a partir do olhar da universidade, uma vez que na condição de gestora da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX tenho a possibilidade de transitar junto ao Núcleo de educação de Jovens e Adultos - NEJA e, conseqüentemente, na coordenação do Programa TOPA com acesso livre aos documentos.

Minha familiaridade com o tema, pelas razões anteriormente citadas e pelas considerações feitas em capítulos anteriores, me faz afirmar que o Programa TOPA é passível de críticas relacionadas às estratégias ou ações que estão sendo implementadas; às políticas de formação do professor alfabetizador e a própria gestão do Programa.

Essa investigação teve como principal objetivo identificar possibilidades e limites do Programa Topa enquanto política pública do Estado da Bahia, verificando como acontece a formação de professores alfabetizadores e de que forma estes têm conduzido o processo educativo dos sujeitos jovens e adultos no contexto das tecnologias de informação e comunicação.

Buscou-se como aporte metodológico uma abordagem qualitativa que compreendesse as possibilidades de articulação entre os atos de ler e escrever e a inclusão sócio-digital dos alfabetizandos. Tal abordagem não tem a pretensão de alcançar a verdade, apenas tenta compreender a lógica que permeia, na realidade, as práticas desses alfabetizadoras (MINAYO, 1999).

A análise qualitativa ancora sua escolha no universo amostral com critérios distintos da metodologia quantitativa (representatividade estatística). Por esse motivo, a pesquisadora procurou privilegiar a escolha de sujeitos que pudessem elucidar a problemática levantada, ajudando-a a compreender melhor seu objeto de estudo.

Pelo exposto, os sujeitos dessa investigação foram escolhidos pela facilidade de acesso aos alfabetizadores, pela necessidade de verificar através da opinião dos mesmos qual a efetiva contribuição do programa TOPA em sua formação docente e, principalmente porque boa parte do processo de alfabetização e inclusão dos alfabetizandos encontra-se nas mãos de quem alfabetiza.

Os sujeitos da pesquisa são os 116 alfabetizadores de 20 turmas do Programa Topa, entrevistados através do preenchimento de questionário contendo questões objetivas e subjetivas que foram aplicadas nos municípios de: Capim Grosso, Contendas do Sincorá, Juazeiro, Santo Sé, Rio Real, Valença, Juazeiro, Casanova, Santa Maria da Vitória, Sta Rita de Cássia, Barreiras, Riachão das Neves, São Desidério, Brejolândia, Cotegipe, Baianópolis e Formosa do Rio Preto.

Tratamento e Análise dos dados

Para responder indagações sobre os limites e as possibilidades do Programa TOPA, sobre quem são os alfabetizadores do programa e como estes compreendem sua relevância para a inclusão sociodigital dos alfabetizandos, e sobre quais as estratégias ou ações que estão sendo implementadas para melhorá-lo, foi aplicado um questionário[10] com questões fechadas organizadas em dois grandes blocos: um para traçar o perfil dos alfabetizadores e outro para coletar as opiniões dos mesmos acerca do Programa TOPA.

No grupo 01, foram organizadas questóes para caracterizar o perfil dos sujeitos (a idade, o sexo, o nível de escolaridade, o tempo de experiência na alfabetização e na docência, os cursos que participou e os equipamentos de tecnologias de comunicaçao que utilizam diariamente).

No grupo 02, foram organizadas questóes referentes à opinião dos entrevistados acerca do Programa TOPA. Essas questões foram reagrupadas em cinco subgrupos: Subgrupo 1 - As perguntas 01, 02, 04, 05, 11, 12 e 13 foram elaboradas para verificar como os sujeitos percebem o programa no que tange à formaçao de

[10] Ver questionário na íntegra em anexo.

alfabetizadores para inclusão sociodigital dos alfabetizadores;. Subgrupo 2 - As perguntas 03, 06, 07 e 10 induzem à verificaçao do papel da Universidade na formaçao docente, na articulaçao institucional e na interaçao com a comunidade externa.; Subgrupo 3 - As perguntas 08, 09, 15, 17 e 18 foram pensadas para esclarecimentos acerca do processo de formaçao de professores quanto aos conteúdos trabalhados no curso para a inserçao do método Paulo Freire contemplando a articulação entre teoria e prática, metodologia dinâmica e criativa do trabalho do alfabetizador, objetivo com a leitura e escrita; Subgrupo 4 - As questões 14 e 16 referem-se à visão sistêmica do programa no que concerne à sua gestão e avaliação; Subgrupo 5 - A questão 08 foi inserida para repensar o lugar das tecnologias de comunicação e informaçao na formaçao do alfabetizador enquanto docente que pode contribuir também para a inclusão sociocultural e digital dos sujeitos.

Vale destacar que os instrumentos foram aplicados com o auxílio dos professores formadores do programa que ministraram o curso de 60 horas presenciais, para os docentes alfabetizadores. A escolha pela aplicação de questionário[11] enquanto instrumento de coleta de dados deu-se pela necessidade de organização de questões objetivas que pudessem traduzir a realidade do TOPA e obter respostas que pudessem melhor expressar o perfil dos pesquisados e as opiniões acerca do referido programa.

Para tabulação dos dados dos grupos 1 e 2, foi utilizado o Sistema SPSS , um software estatístico com interface de fácil manuseio, muito utilizado atualmente para organização de dados de pesquisa em ciências humanas por oferecer a possibilidade de gerenciamento, cruzamento e avaliação dos dados, otimizando a visualização geral e detalhada das respostas.

Posteriormente, foram utilizados os relatórios de atividades, documentos do arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, como instrumentos para análise com o

[11] O referido questionário utilizou a escala Likert de 1 a 7, num continuum de respostas variáveis do: discordo totalmente iniciando do numero 1 com intervalo de 2 a 6 e concordo totalmente finalizando com o numero 7.

objetivo de contextualizar a fala dos sujeitos: docentes coordenadores de núcleos/formadores e alfabetizadores.

O material coletado foi organizado em dois grupos: o primeiro com as falas dos professores formadores sobre suas trajetórias de vida e profissional na área de EJA e alfabetização, avaliação do curso de formação de alfabetizadores, avaliação do programa TOPA e o segundo grupo voltado para as falas dos professores alfabetizadores sobre as dificuldades encontradas para alfabetizar, avaliação do curso de formação de alfabetizadores e avaliação do programa TOPA.

A contextualização da fala dos sujeitos tanto nos questionários do grupo II que trata das opiniões dos mesmos sobre o Programa TOPA, como nos relatórios acima mencionados, implicou na necessidade de se utilizar a análise de conteúdo de BARDIN (2009, p.11). Essa técnica representa um esforço de interpretação que:

> Oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial do inédito (do não – dito) retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2009, p.11).

A leitura dessa técnica não se restringe apenas á uma leitura “ao pé da letra” mas, levar em consideração as mensagens de forma mais ampla: o emissor, seu conteúdo e os efeitos/sentidos da mensagem.

Foram definidas três etapas fundamentais: 1. Análise prévia do material (pré-análise com base nos questionários aplicados e nos relatos dos professores formadores (PF) e professores alfabetizadores (PA); 2. Análise do material realizando uma exploração flutuante sobre os depoimentos e 3. inferências para interpretação das falas a partir das categorias de análise. Nesse sentido, no grupo II definiram-se as seguintes categorias :1. formação de alfabetizadores; 2. articulação universidade X comunidade 3. gestão e avaliação do programa; 4. Alfabetização e letramento e 5 inclusão sócio digital/ contribuições das TIC.

2.2 Resultados

Ao analizar as respostas do grupo I quanto ao perfil: idade, sexo, nível de escolaridade, tempo de experiência com alfabetização e como docente, cursos realizados e familiaridade com equipamentos de tecnologias de comunicaçao , observa-se que 62,07% dos alfabetizadores são jovens com idade entre 20 e 30 anos de idade conforme o gráfico abaixo:

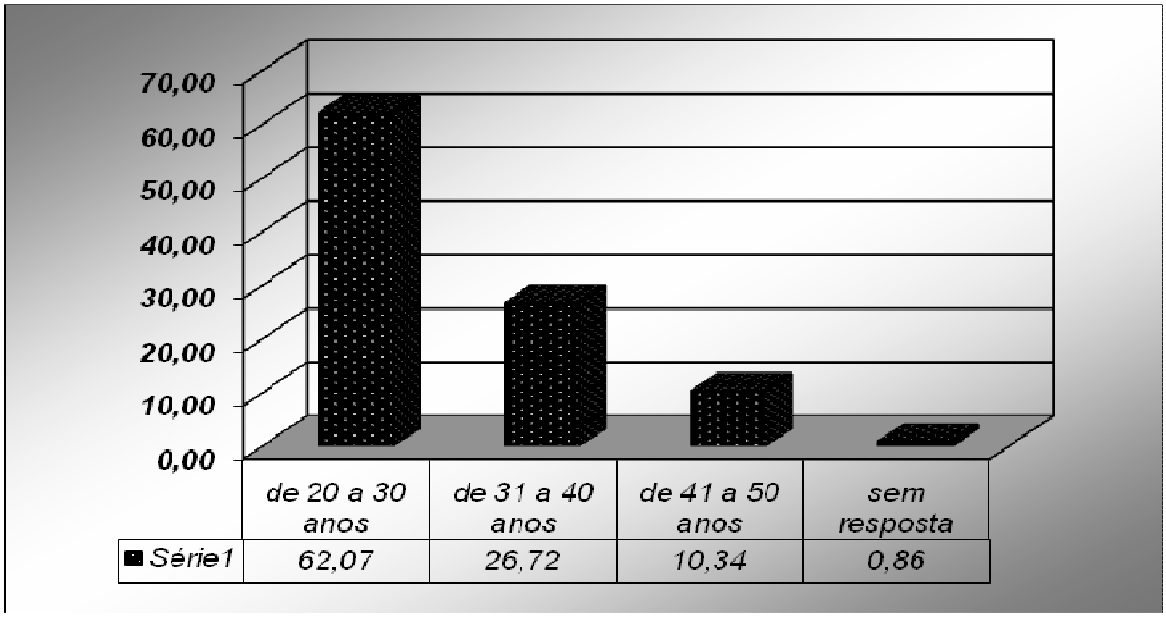


Gráfico 1 - Média de idade dos alfabetizadores

Observa-se no gráfico a seguir que a maioria das docentes, são do sexo feminino, o que tradicionalmente tem reafirmado a profissão como direcionada às mulheres. A estas historicamente sempre lhes coube as tarefas domésticas, o cuidar dos filhos e, numa relação de desvalorização do trabalho, a responsabilidade pela educação dos pais, com baixa remuneração e condições de trabalho desfavoráveis nas escolas. Mudam-se os valores e a sociedade diz-se moderna, embora no contexto educacional permanece a lógica do trabalho tipicamente “feminino” e altamente desvalorizado.

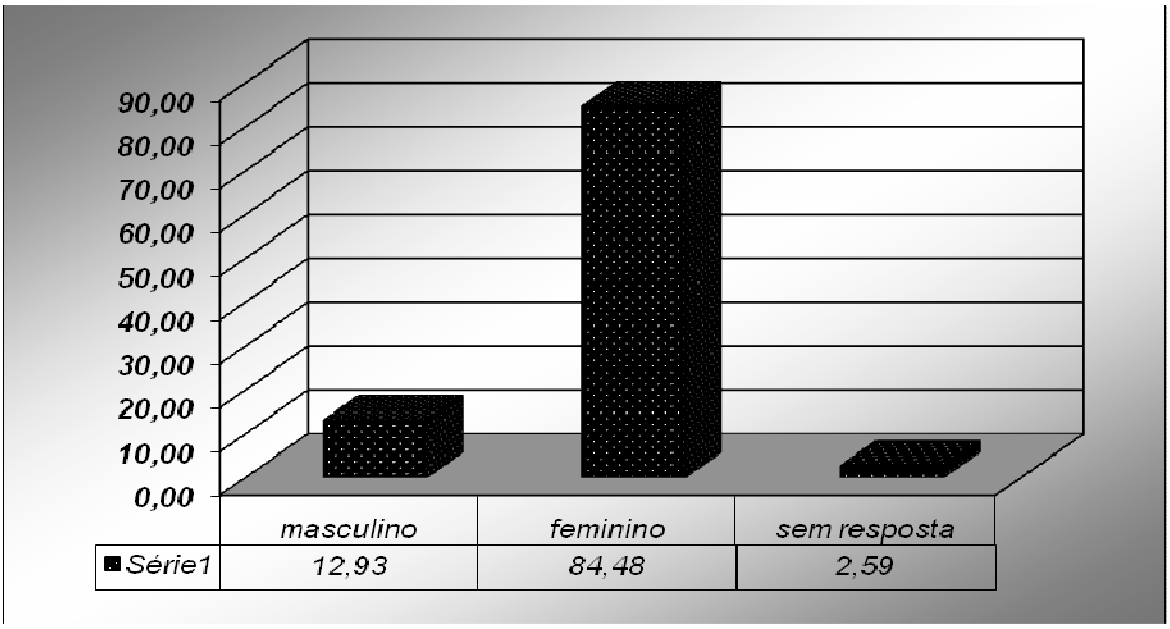


Gráfico 2 - Gênero

O nível de escolaridade apontado no gráfico a seguir denuncia a gravidade do processo de formação de alfabetizandos ao confirmar que 65,52% dos docentes possuem apenas o nível médio.

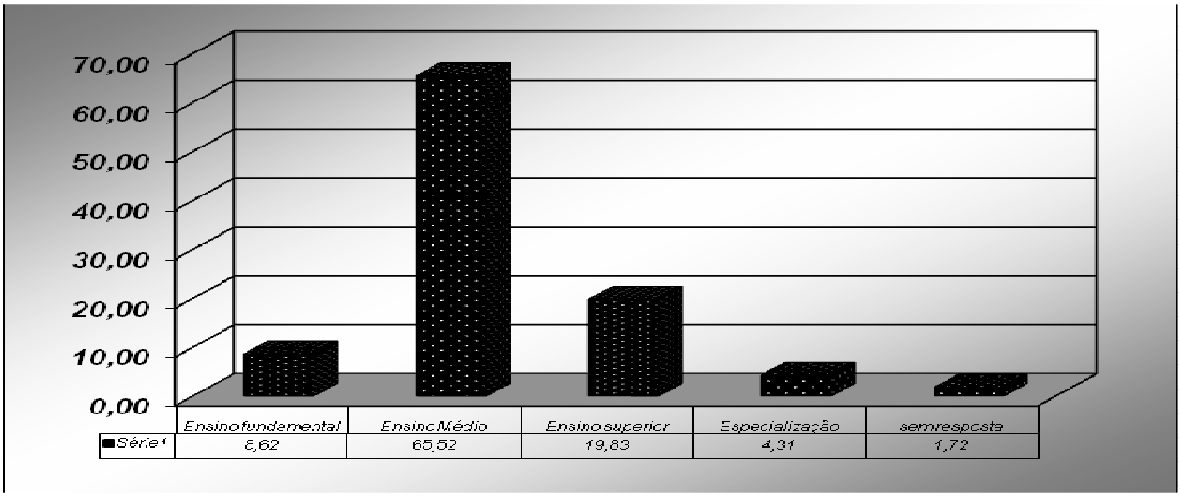


Gráfico 3 - Nível de escolaridade

Vale considerar que não se confirmou qual o curso concluído, se Formação Geral ou Magistério, o que nos leva a uma séria reflexão ao levantar a hipótese de que se esses docentes possuem em sua maioria menos de três anos de experiência,

provavelmente são recém formados do curso de Formação Geral ou das turmas remanescentes do curso de Magistério, uma vez que após revogação da 5692/71 e aprovação da Lei nº 9.394/96, a formação de professores para a educação básica deve ser realizada em nível superior, conforme se lê no seu artigo 62.

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Considerando a realidade brasileira no que se refere à dificuldade de acesso pelos docentes para seu processo de formação profissional, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CEB 02/99, em abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.

Vale salientar ainda, que a LDB sinaliza como desejável a formação do docente da educação básica em nível superior, pois define em seu artigo 67 que:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público ao I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

E, finalmente declara em seu artigo 87, no parágrafo 4º, ao se referir aos professores da educação básica: que Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos [...] habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Conclui-se, pois que o nível de escolaridade dos alfabetizadores precisa ser melhorado no sentido de adequação a legislação vigente e principalmente a garantia dos conhecimentos mínimos sobre os processos de alfabetização e letramento. Sobre letramento Tfouni (2004 p.20) defende que: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um individuo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma

sociedade”. Ou seja, o processo de formação de alfabetizadores deve primar pela ampliação da visão do ato educativo na perspectiva de que para alem do ensinar e aprender o mundo das letras, os sujeitos também reconstruirão seus saberes e desenvolverão formas de atuarem em sociedade.

O gráfico 4 apresentado a seguir, mostra um grande avanço, ao traduzir em 61,21% a experiência anterior dos professores em classes de alfabetização. Porém, cruzando a experiência de alfabetização com o nível de escolaridade, observamos que a maioria de professores, possui apenas o nível médio o que contradiz as recomendações da legislação vigente. A situação apresentada nos remete à urgência de construção de espaços de formação continuada que garantam momentos de reflexão sobre a prática e de busca de novos saberes para os professores que atuam no programa. Do nosso ponto de vista, a docência se constitui com a integração dos saberes da experiência com os saberes formais adquiridos, na articulação dialética teoria/pratica. Esse resultado também verifica-se na fala dos professores formadores:

> A falta de experiência da maioria dos alfabetizadores, alerta para a necessidade de um intensivo acompanhamento, garantindo um maior desempenho do trabalho. Isso não quer dizer que não estejam aptos ao exercício de alfabetizar mas 40 horas não são suficientes para deixá-los de fato seguros e conhecedores dessa tarefa,é necessário a pratica e a reflexão da mesma para encontrar de fato essa segurança.(PF 1)

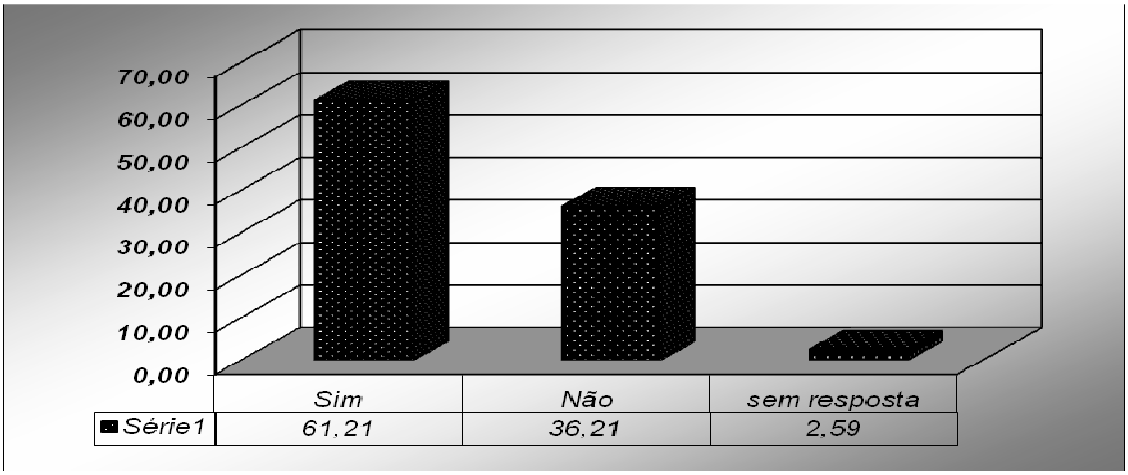


Gráfico 4 - Experiência anterior com alfabetização

Ao cruzar os numeros sobre a experiência com alfabetização (61,21%) com os

números sobre o tempo de trabalho com alfabetizacão (34,48%.), vizualizados no Gráfico 5, podemos observar que os entrevistados consideram “experiência” um tempo inferior a 03 anos de atuação na area.

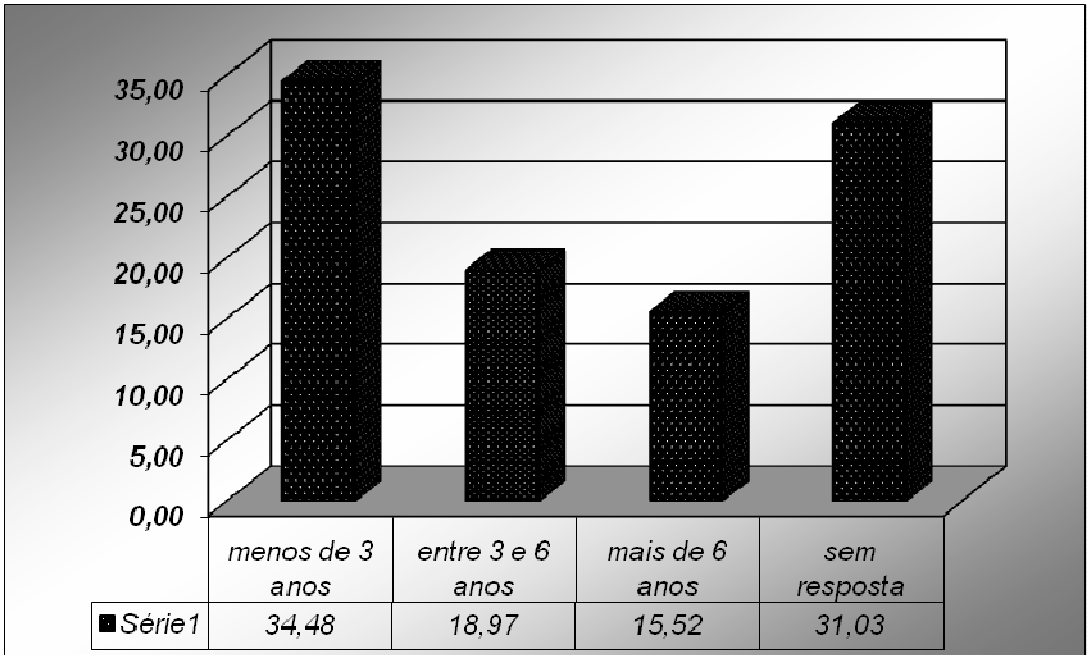


Gráfico 5 - Tempo de trabalho com alfabetização

Tal resultado também foi confirmado com a fala dos professores formadores (PF) ao avaliarem o desempenho dos professores alfabetizadores(PA) no processo de formação:

> O nível de participação nas discussões dos alfabetizadores(as) e coordenadores(as) de turma foi muito bom. fazendo-se a ressalva de que muitos deles ainda não tinham nenhuma experiência com sala de aula, inclusive de EJA. Esta será a sua primeira experiência. Observei inclusive alguns tinham dificuldade em leitura, escrita e interpretação de textos. (PF 5)

> Os alfabetizadores têm dificuldade em compreender as fases da aquisição da escrita,pois muitos deles não têm formação pedagógica.Tomamos conhecimento que no grupo tinha alfabetizadores que na etapa passada eram alfabetizandos do TOPA.(PF 2)

Confirma-se, portanto, que um dos principais desafios do Programa TOPA está na redefinição do perfil dos alfabetizadores uma vez que destes depende a qualidade da alfabetização e a garantia da aprendizagem dos alfabetizandos.

A pouca experiência aqui revelada não se pauta apenas no tempo de docência, mas também na dificuldade de compreender a alfabetização enquanto processo multifacetado e complexo.

Os equipamentos eletrônicos estão presentes na vida da maioria dos docentes, inclusive o computador. Dos pesquisados, 43,10% afirmam ter contato com a os equipamentos (tv, rádio, dvd, celular e microcomputador), o que evidencia que mesmo não participando de cursos sobre inclusao digital, os alfabetizadores mantém em sua prática cotidiana, contato com os instrumentos de comunicacão e informacão.

Quanto à participação em cursos na área de inclusão digital apenas 30,7% já participaram enquanto 62,93% nunca tiveram acesso aos mesmos. Quanto a presença de equipamentos de tecnologias de comunicação e informação em suas vidas, registra-se um percentual de 40,10% incluindo a tv, rádio, dvd, celular e computador, conforme se observa no gráfico que segue:

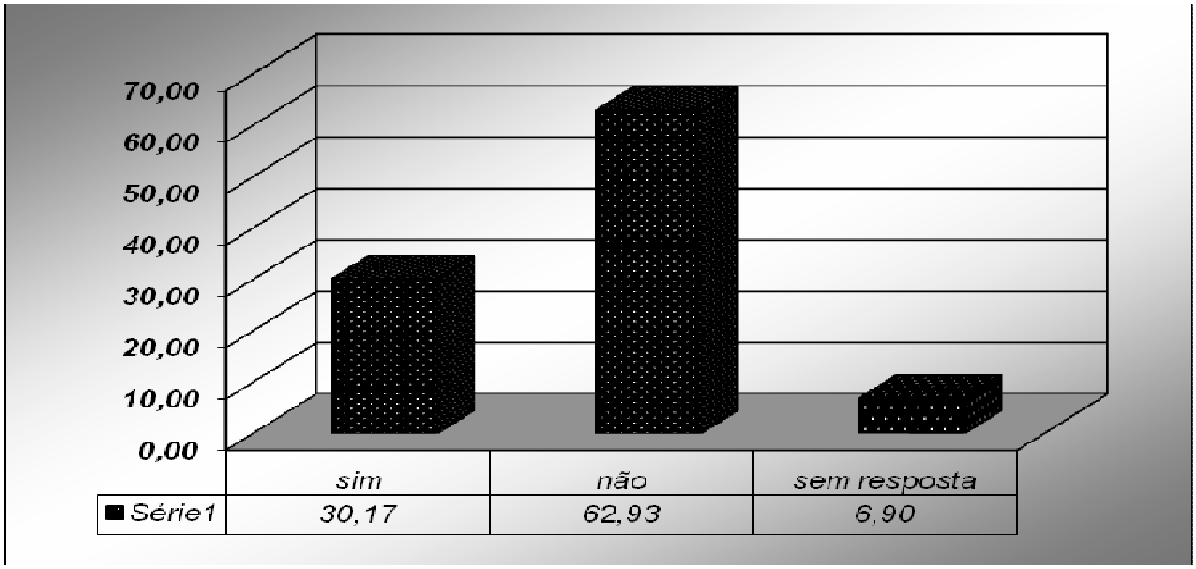


Gráfico 6 - Participaçao de cursos na área de inclusao digital e uso de recursos midiáticos na vida pessoal.

Portanto, a amostra pesquisada aponta para uma conclusão preliminar quanto ao perfil geral dos alfabetizadores do Programa TOPA. São jovens num percentual de

62,07% com idade entre 20 e 30 anos e do sexo feminino, sendo que (84,48%), tendo seu nível de escolaridade o ensino médio (65,52%) , com experiências anteriores em classes de alfabetizaçao (61,21%) mesmo que seu tempo de trabalho formal na área tenha apontado para experiência de menos de três anos (34,48%).

Resssalta-se ainda dos dados gerais o percentual de 8,68% de professores que cursaram apenas o ensino fundamental, 19,83% de professores que concluíram o ensino superior e 4,31% de professores especialistas, sendo que desses, 36,21% não posuem experiência com alfabetizaçao e apenas 15,52% dos pesquisados possuem mais de seis anos de trabalho como docente. Percebe-se que professores com níveis tão diversos de escolaridade convivem no mesmo programa e desenvolvem a função de alfabetizar.

O pertfil dos alfabetizadores entrevistados, com idade entre 20 e 30 anos e possuindo, em sua maioria (65,52%) apenas o nível médio, interfere significativamente nas opiniões emitidas, uma vez que o resultado final aponta para uma aceitação/concordancia sempre positiva, dos mesmos diante dos objetivos e a operacionalizaçao do Programa conforme as ilustrações dos gráficos (vide anexo 2).

Com o objetivo de evidenciar quais as estratégias ou ações que estão sendo implementadas para políticas de formação do professor alfabetizador e para própria gestão do Programa, utilizamos as interpretação das respostas contidas no grupo 02 e as falas dos sujeitos (professor formador PF e professor alfabetizador PA), tomando como base as categorias já mencionadas anteriormente.

A partir das informações fornecidas pelos sujeitos entrevistados, os dados apresentados levantam uma profunda reflexão sobre o Programa Topa ao se verificar que: primeiro, a criação do TOPA demonstra que a SEC considera relevante a construção de políticas públicas voltadas para a inclusão. (Ver gráfico número 04). Os alfabetizadores, coordenadores de turma, Direc e universidades dialogam de forma harmônica visando a qualidade do programa, (conforme gráfico número 06) e que o papel desempenhado pelo TOPA é de suma importância na intermediação entre a universidade e a comunidade externa (gráfico número 02) .Nessa relaçao, a tomada de decisão no âmbito

da UNEB baseia-se nas normas estabelecidas pelo MEC e SEC para o funcionamento do Programa (conforme se observa no gráfico número 09, do anexo 4).

Segundo, quanto a sua classificação, o Topa é considerado uma política pública de inclusão social (conforme gráfico número 10, do anexo 4), política pública de inclusão cultural(conforme gráfico número 11, do anexo 4) não se caracterizando como política de inclusão digital (gráfico número 12 também anexado).

Terceiro,na relação universidade X comunidade externa, o papel desempenhado pelo TOPA é de suma importância nessa intermediação (ver gráfico número 02), afirmativa revelada enquanto reconhecimento de que é a universidade que coordena, organiza e viabiliza a formação dos alfabetizadores do programa, sendo portanto legitimada a sua participação pelos sujeitos da pesquisa.

Quarto à qualidade do programa atribui-se grande responsabilidade ao processo de formação de professores, (conforme Gráfico 14). Este, por sua vez, organiza-se através de um curso onde os conteúdos são voltados para a utilização do Método Paulo Freire vide gráfico número 08, em anexo). Outro aspecto apontado pelos sujeitos, também aspecto relevante que contribui para a qualidade é a garantia das condições de trabalho (pagamento da bolsa, material didático, óculos para alfabetizandos (conforme Gráfico 15).

Para melhor compreender como os professores formadores (PF) avaliam o curso de formação, as falas abaixo reacendem a necessidade de maior investimento na qualificação docente. Quando questionados sobre as principais facilidades no desenvolvimento das atribuições, percebidas a partir do desempenho dos cursistas, relatam sobre as estratégias utilizadas no curso sobre o desempenho dos cursistas e sobre a preocupação com a avaliação dos resultados:

> As estratégias de trabalho sempre permearam o debate e a discussão partindo de um texto base ou da exposição de slides sobre os temas, sempre associados a momentos de vivencias e práticas pedagógicas que levassem os alfabetizadores a simularem possíveis situações em sala de aula. (PF 1)
>
> Todas as atividades foram trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizada. A avaliação se deu ao longo da formação através da

> construção e da reconstrução de diferentes representações ação-reflexão-ação, observando-se ainda a participação e o interesse dos coordenadores de turma e alfabetizadores. (PF 3)
>
> Todos os alfabetizadores e coordenadores de turma participaram do processo de formação inicial. Os coordenadores de turma participaram ativamente, no entanto percebe-se que quanto aos alfabetizadores todos se envolveram nas atividades práticas, correspondendo ao que foi solicitado pela formadora, mas nem todos se envolveram nas discussões teóricas ficando um grupo apático ás discussões. (PF 4)
>
> Considera-se que a formação realizada trouxe as informações e conhecimentos mais essenciais para a EJA na perspectiva da alfabetização e que estes conteúdos foram trabalhados de forma objetiva, clara, numa linguagem acessível, buscando sempre tirar as duvidas para que assim os alfabetizadores venham a cumprir o seu papel-função no programa. (PF 4)
>
> Conforme avaliação feita pelos participantes do processo de formação realizado, este possibilitou a eles mais clareza, um pouco mais de segurança e autonomia frente à alfabetização, pois pelo menos agora sabem como e por onde começarem. (“PF 5)

Os professores alfabetizadores (PA) também apontaram a valiosa contribuição do curso de formação para o trabalho docente:

> Para mim foi ótimo apesar de ter sido cansativo, mesmo já tendo experiência mais ainda aprendi outros métodos diferentes pois a gente nunca sabe tudo sozinho,sempre temos que nos reunir para aprender ainda mais (PA1)
>
> Esse curso foi ótimo, pois a capacitação foi muito importante porque já é complicado lhe da com pessoas adultas que não querem irem a escola e foi através dessa capacitação que nós aprendemos novas formas de criatividades que vão tornar as aulas bem mas interessantes para com eles. (PA 2)
>
> Aprendi alguns objetivos dos formandos: aprender a passar para os alunos,se formar em alfabetização,ajudar as pessoas a se alfabetizar (PA 4)
>
> Eu achei muito importante, porque aprendi muita coisa, falamos sobre nossos alunos e ficamos de fazer um relatório sobre o que estávamos estudando e também resolver o diagnóstico. (PA 5)

E, diante da indagação: *“os conteúdos do curso de formação apontam para a utilização do Método Paulo Freire?”* posicionaram-se ressaltando que os conteúdos

do curso voltam-se para a utilização do Método Paulo Freire (ver gráfico número 08, em anexo):

> O que foi mais abordado nas aulas foi a metodologia de Paulo Freire que serve de influencia ao sistema de alfabetização, focando a realidade do aluno, com base nas suas necessidades. Todos os textos que forma trabalhados juntamente com outras atividades foram voltados ao trabalho que será realizado em sala com os alunos. (*PA* 3)

Por fim, referindo-se à gestão do Programa TOPA, foi evidenciado que o processo de avaliação interna se constitui como importante referencial para a gestão do mesmo (Ver gráfico número 13, anexado), nesse sentido os alfabetizadores, coordenadores de turma, DIREC, universidades, participam ativamente no processo de avaliação interna, (Ver gráfico número 05) .Tal avaliação faz parte das estratégias de coordenação do Programa , uma vez que a partir dos resultados apresentados antes,durante e depois do curso de formação docente,os dados coletados subsidiarão um novo planejamento.

O relato dos professores formadores sugere alterações significativas para a melhoria do trabalho no que se refere ao número de cursistas e ao processo de seleção desses para a participação no programa:

> Para as próximas etapas de formação deve-se melhorar a programação e o planejamento do evento. Observou-se uma quantidade de alfabetizadores maior do que o esperado pela coordenação local do TOPA na UNEB, fato que superlotou a sala, dificultando os trabalhos práticos pela falta de espaço na sala. (PF 4)

> É imprescindível que as instituições estabeleçam critérios para a seleção de pessoas que irão trabalhar (alfabetizar e coordenar) no programa, uma vez que delas depende o sucesso do trabalho de alfabetização. A formação precisa ser feita pelo menos em quatro etapas, em vez de duas, pois a carga horária é insuficiente para tantas informações, principalmente quando se tem um público que não tem pratica de docência. Poderia haver encontros dos formadores com coordenadores pelo menos mensalmente para avaliar o andamento dos trabalhos. Os formadores poderiam não só desempenharem o papel técnico-pedagógico da formação ,mas sim acompanharem todo o trabalho de alfabetização. *(*PF 5).

A justificativa apontada pelos alfabetizadores quanto à dificuldade para alfabetizar, recai sobre causas externas ao seu papel de educador. Destaca-se nas vozes dos sujeitos a carência de material didático:

> A carência de material didático para as classes que concorre para certa descrença pelo Programa, pelos alfabetizadores e alfabetizandos e principalmente a divisão do município em duas unidades formadores o que tem causado situação delicada. (PA 1)
>
> Materiais e merenda. tudo isso incentiva na participação do aluno" (PA 2)
>
> Materiais didáticos, cadeiras,merendas, óculos que não chegam ao espaço pequeno para dar aula. (PA 3)
>
> Há períodos que os alunos faltam muito, pois no inverno eles plantam e os professores ficam quase sem dar aula porem fazíamos dinâmicas, atividades que eles gostassem das aulas (PA 4)
>
> As dificuldades são a falta de material que os alunos pedem e nos não temos. A falta de merenda também atrapalha bastante. (PA 5)
>
> A falta de merenda, a falta de material didático e as promessas não cumpridas (exame de vista)

Percebe-se que os alfabetizadores não assumem as limitações apontadas pelos professores formadores em relação à formação docente e canalizam os insucessos do projeto para questões infra-estruturais bem como para a dificuldade de acesso e permanência dos alfabetizandos no Programa TOPA.

Concluindo a análise dos dados, os sujeitos cientes de que o principal resultado da alfabetização é a aprendizagem da leitura e escrita (gráfico número 17), defendem que, para um trabalho de qualidade é preciso utilizar uma metodologia criativa, dinâmica e que dê resultados imediatos (gráfico número 16). E completam, ressaltando que a participação dos alfabetizandos no mundo contemporâneo, requer além da aprendizagem da leitura e da escrita, a sua inclusão digital.(gráfico número 03, em anexo). Portanto, o TOPA atualmente inclui socialmente e abre a possibilidade de reformulação em seus planos para que também inclua digitalmente os sujeitos que aprendem a leitura e escrita, conforme se observa no Gráfico a seguir:

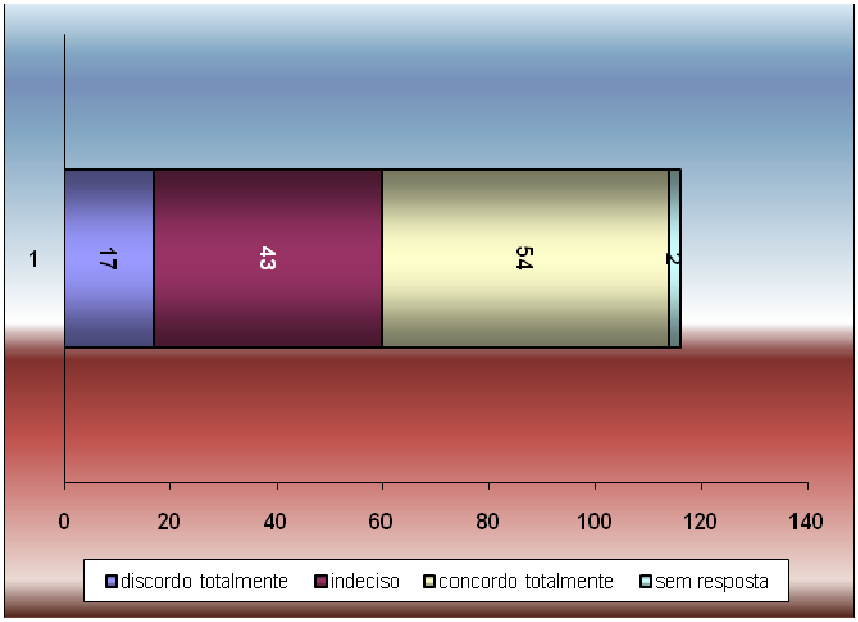


Gráfico número 1- TOPA e a Inclusão sociodigital

Somadas as respostas dos que discordam da pergunta, com os indecisos e sem respostas, o índice numerico supera as respostas dos sujeitos que acreditam na inclusao digital no Programa, conforma demonstra o gráfico acima apresentado. Mesmo com o quatitativo de 54 apresentado por aqueles que concordam essa perspectiva, o resultado nos remete a uma reflexão sobre as possibilidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação no Programa Topa, enquanto instrumentos importantes para o desenvolvimento da *lecto-escrita.*

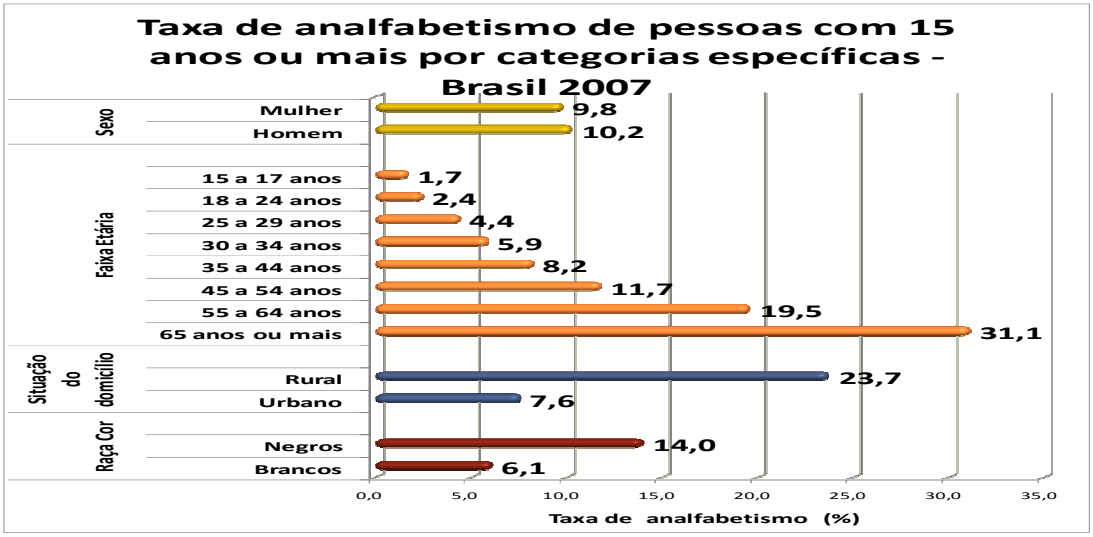
O foco acima, de inclusão sociodigital proposto nesse trabalho, é algo novo, ainda em fase de discussão e apropriação, uma vez que não foi verificado na estrutura do Programa TOPA o contexto de salas de aula interativas ou com instrumentos tecnológicos à disposição dos sujeitos, assim como o processo de formação dos professores alfabetizadores não contempla ainda a reflexão sobre as mídias e a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento.

CAPÍTULO 3

3.1 O Programa TOPA e seus objetivos frente aos desafios do mundo contemporâneo

O cenário educacional brasileiro atual retrata uma realidade de mudanças significativas na ultima década, no que se refere à ampliação e à universalização do ensino fundamental para o ingresso de 97,7% das crianças de 7 a 14 na escola, ao mesmo tempo em que denuncia o fracasso das políticas públicas de inclusão no processo de educação dos jovens, adultos e idosos.

A taxa de analfabetismo na população com 15 anos ou mais apresenta índices de 10% - demonstrando que cerca de 14 milhões de pessoas, 62,2% de jovens e adultos com mais de 15 anos não completaram o ensino fundamental, dos quais 29,3 % têm menos de quatro anos de estudo. Esses dados revelam as marcas de desigualdades educacionais persistentes entre ricos e pobres, brancos e negros, urbano e rural conforme Quadro 1 abaixo:



Quadro 2 - Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais por categorias
Fonte: MEC/INEP, 2006

Nesse contexto, os indicadores estatísticos de analfabetos funcionais na Bahia de 1996 a 2001 tiveram um decréscimo em suas taxas de 51,6% (1996), 49,7%(1998),

43,6%(2001)[12]. O dado atual, segundo documento oficial/MEC intitulado Números da Educação no Brasil/Bahia, sinaliza uma taxa de 46,9% (2006) de analfabetos no Estado baiano.

Destaca-se no quadro mostrado anteriormente o crescimento da população analfabeta idosa (mais de 61 anos), trabalhadoras e trabalhadores que, para sobreviverem com o esforço do trabalho diário, estiveram à margem da escola não participando do processo formativo em seus devidos tempos/faixa etária.

Além dos dados quantitativos, cabe-nos uma reflexão acerca das políticas públicas que historicamente foram produzidas com o objetivo aparente de "atender" às necessidades de educação, saúde, moradia, emprego do povo brasileiro e, mais especificamente, das massas menos favorecidas financeiramente.

Para esses grupos majoritários de sobreviventes do mundo capitalista, a escola, os professores, o currículo, os projetos ditos "sociais" são pensados, elaborados e implementados na maioria das vezes sem a participação popular. A participação do povo nas definições das "políticas públicas" restringe-se a um olhar por parte de quem elabora propostas, voltado para a observação da miséria humana como a fome, o endereço "residencial", a falta de acesso à educação e a violência que bate à porta.

Em relação às políticas públicas de educação, acrescem-se aos fatores elencados acima outros subsídios importantes como os resultados das pesquisas acadêmicas que reforçam a necessidade de ações efetivas no campo educacional, a evasão cada vez mais freqüente das crianças e jovens de uma escola nada atrativa, e o clamor aflito daqueles (as) que se vêem à margem do processo de construção da sociedade por não dominar seus códigos.

Neste sentido, abro um parêntese para concordar com a reflexão trazida por Redin e Zitkoski (2006:05) ao criticar a concepção de Política Educacional implementada nos projetos de EJA que a define como:

---

[12] Fonte: Oliveira, Maria Olivia Matos. Educação de Jovens e Adultos na Bahia. Pesquisa e realidade (2007:53)

> [...] o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho de Ensino (propriamente escolar ou não). Ela visa, essencialmente a reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); a formação de intelectuais (em diversos níveis); a disseminação da concepção de mundo dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); [...] além evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional.(REDHIN apud CUNHA,1993 p. 05) .

O conjunto de medidas adotadas para a consolidação dos objetivos do Programa TOPA, compreendida como uma política educacional formulada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia com apoio acadêmico das Universidades estaduais, bem como os caminhos que devem ser construídos para alcançá-los em sua plenitude, tem sido definidos a partir de algumas estratégias de organização e acompanhamento, a saber:

1) realização de estudos e pesquisas para subsidiar o desenvolvimento do Programa;
2) realização dos diagnósticos sobre a demanda, visando atender as suas especificidades;
3) a implementação de um sistema informatizado de gerenciamento do Programa;
4) a implementação de uma sistemática de avaliação do Programa e finalmente a definição de estratégias voltadas para a criação de um programa de formação inicial e continuada de coordenadores de turmas e de professores alfabetizadores.

Verifica-se que as práticas de elaborar, organizar e acompanhar fazem parte de um processo de planejamento, na maioria das vezes apropriados, daqueles que coordenam o programa. Porém, nem sempre essa lógica se transfere aos formadores e, conseqüentemente, aqueles que mais necessitam da leitura e da escrita. Sendo assim, tomar o Programa parte de um processo de inclusão social é compreendê-lo enquanto importante instrumento de transformação, mesmo quando operacionalizado no modelo atual.

3.2. Formação de professores alfabetizadores no Programa TOPA/UNEB: forma de gestão, limitações e avanços

No Estado da Bahia, o Programa Estadual de Alfabetização – TOPA faz parte da política de alfabetização do Governo Federal – Programa Brasil Alfabetizado e atende a jovens, adultos e idosos/as com 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escolaridade. Com o objetivo de atender a demanda histórica de analfabetismo no país, estabelece parcerias com empresas públicas e privadas, movimentos sociais, Universidades e Prefeituras Municipais. Sendo assim, conforme apresentação encontrada na internet, na página oficial do Ministério da Educação:

> O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. [..] é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.[...] é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos[13].

As universidades públicas estaduais da Bahia foram convidadas a participar do processo de elaboração e execução do Programa Topa que, em consonância com os princípios do Governo Federal definiram os objetivos da proposta quanto ao processo de formação de professores alfabetizadores para que os resultados desta ação consolidem os objetivos macros apontados no documento base a seguir que são:

> Primeiro, promover uma educação Integral e de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos/as, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhe as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita. Segundo, criar as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita a pessoas acima de 15 anos ou mais, oferecendo condições objetivas para sua inclusão social e terceiro, articular Governo e sociedade numa ação conjunta para o letramento de jovens, adultos e idosos/as". (TOPA, NEJA/PROEX/UNEB)

Para execução dos objetivos propostos, a organização do programa no âmbito das universidades públicas estaduais, mais especificamente da UNEB, deu-se a partir da estruturação de equipes de trabalho com funções definidas e delimitação de espaços de atuação considerando a abrangência do Programa sob sua

[13] http://portal.mec.gov.br

responsabilidade. O organograma abaixo traduz essa organização:

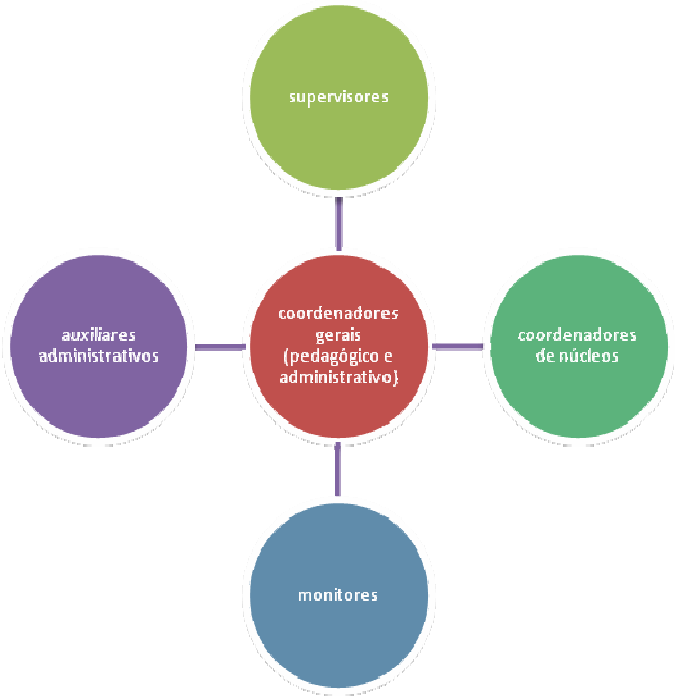


Figura - Estrutura organizacional do Programa TOPA/UNEB

Quanto às suas atribuições, segundo documento do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/NEJA (2008, p. 15): Os Coordenadores gerais são responsáveis por **"***coordenar e administrar todas as ações do Programa sob a responsabilidade do NEJA/ UNEB*".

Os supervisores se responsabilizam pelo contato direto com os coordenadores de núcleos e coordenadores gerais no sentido de mobilizar o trabalho e registrar, a partir do acompanhamento diretor, todas as ações do programa conforme as principais atribuições descritas abaixo:

a) realizar ações de mobilização dos coordenadores de turma e gestores municipais para a Formação Inicial.
b) realizar o acompanhamento da prática pedagógica dos alfabetizadores, cumprindo, a realização de visitas de supervisão nos municípios.

Quanto aos coordenadores de núcleo, são professores da UNEB que atuam nos *campi* do interior do Estado e tem sua participação direta nos territórios geográficos de sua responsabilidade desenvolvendo as ações de planejamento e

acompanhamento conforme anexo 5. Ressalto, pois, a relevância do trabalho desses atores no sentido de pensar o Programa quanto a sua concepção, uma vez que faz parte do seu trabalho:

> [...] elaborar em conjunto com a coordenação geral e supervisão Plano de Formação Inicial (primeira e segunda etapas) dos Alfabetizadores, Coordenadores de Turmas e Intérpretes de Libras, considerando o Plano Plurianual de Alfabetização / PPAlfa do Programa TOPA.

Os monitores são estudantes selecionados preferencialmente dos cursos de graduação em pedagogia ou Letras da UNEB e tem uma função direta de visitação às classes de alfabetização. Ressalta-se a importância de sua atividade, uma vez que cabe aos monitores, dentre outras funções descritas no anexo 05, "*elaborar relatórios das visitas técnicas às classes para o coordenador de núcleo*", bem como "*auxiliar o coordenador de núcleo em todas as suas atribuições".*

Percebe-se, que, mesmo dotada de uma distribuição equânime de trabalho, há dificuldades para que os objetivos propostos se efetivem integralmente, uma vez que os relatos de acompanhamento[14] denunciam fragilidades na operacionalização da proposta.

Ao mesmo tempo em que se define enquanto meta a "*promoção de educação integral e de qualidade"*, há que se considerar que em 2007, a partir da avaliação dos professores alfabetizadores e do acompanhamento da coordenação do programa, algumas situações – problemas foram apontados, reforçando a distância entre os objetivos do Programa e a necessidade de melhorar a sua infra-estrutura para a realização das ações. Conforme fragmento do relatório podemos observar:

> 1) Atraso no pagamento das bolsas custeio dos Alfabetizadores e dos Coordenadores de Turmas; 2) Valor irrisório da bolsa para o custeio dos Alfabetizadores e dos Coordenadores de Turmas o que afasta profissionais qualificados do Programa previsto na Resolução nº 45 de 18/09/2007[15]; 3)Dificuldades e ou impossibilidade de

[14] Relatório avaliação TOPA,2007- fonte: Núcleo de EJA/PROEX/UNEB

[15] Resolução CD/FNDE nº 45, de 18/09/2007 - Revoga as Resoluções CD/FNDE nº s 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2007.

> deslocamento dos Educandos, dos Alfabetizadores e dos Coordenadores de Turmas para as salas de aula, por falta de recursos financeiros para transporte; 4) Atraso na liberação do recurso para oferecimento de merenda para todos os educandos, considerando que são trabalhadores que vêm direto do trabalho para a sala de aula; 5) falta de material de consumo: papel ofício, pincel atômico, tesoura, cola, (...); 6) atraso e ou não recebimento do Livro do Aluno e do Guia do Educador pelos Educandos, dos Alfabetizadores e dos Coordenadores de Turmas; 7) Salas de aula sem condições de funcionamento: iluminação e ventilação precárias, carteiras inadequadas, falta de armários, quadro de giz e quadro branco inadequados para o uso, carteiras inadequadas, tamanho da sala inadequado para o desenvolvimento da prática pedagógica; 8) Falta de camisas do Programa para identificação dos educandos, conforme combinado no inicio do programa e, 9) Inexistência do Guia do Educador e do Livro do Aluno durante a realização da Formação Inicial (2008:03). (Documento entregue ao Secretário de educação do Estado, pelos Pró-Reitores de extensão das Universidades Públicas da Bahia em 2007)

As declarações supracitadas revelam-se incompatíveis com o texto que complementa os demais objetivos do Programa, quando se propõe a oferta de condições objetivas aos alfabetizandos para incluí-los socialmente.

Abro um parêntese para tratar do processo de inclusão social aqui entendida enquanto participação dos cidadãos de forma igualitária com acesso aos bens culturais, materiais e imateriais produzidos pelo homem. Observa-se uma clara contradição entre os que produzem e controlam conhecimento, de um lado, e de outro, os que não têm condições de receber benefícios. Os objetivos das políticas educacionais estão mais voltados para minimizar as desigualdades que a combatê-las. A exclusão social incide, sobretudo, nos jovens e adultos com história de fracasso escolar que estão em programas sociais de qualificação profissional inicial, jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho e com dificuldades de acesso às TIC.

Tal conceito de inclusão social, se avaliado á luz das reflexões sobre o mundo contemporâneo, cria a necessidade de acréscimo também da discussão sobre inclusão digital e, para ratificar essa reflexão, citamos Silva (2005, p.30) que afirma:

> [...] a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético,sendo considerada como uma ação que promoverá a conquista da “cidadania digital” e contribuirá para uma sociedade mais

> igualitária,com a expectativa da inclusão social. É possível, portanto, formular uma base conceitual para inclusão digital, com fundamento no espírito de ética universal.

A base conceitual de que trata Silva (2005, p.30) complementa-se com o pensamento de Cazeloto (2008, p.19) ao afirmar que “inclusão digital é um fenômeno contemporâneo e, como tal, requer um repertorio teórico e epistemológico ajustado ao objeto que busca compreender”.

Deste modo, buscamos compreender a relação existente entre a inclusão social e a inclusão digital, no tocante à inserção de pessoas no mundo social que hoje desponta também como um mundo digital.

Daí que há que se considerar, no processo de formação do alfabetizador, uma realidade da sociedade contemporânea: a presença das tecnologias, que operam mudanças estruturais na forma de vida das pessoas e conseqüentemente na forma de comunicação existente. Uma vez que os alfabetizandos vivem nesse mundo, e, para considerá-los “incluídos”, necessário se faz inseri-los também no uso autônomo das mídias.

O Programa TOPA organiza o processo de formação do alfabetizador em dois momentos: a formação inicial, com uma carga horária de 40h e a formação continuada, com a carga horária de 20h. O total de 60h de formação contempla a definição de conceitos importantes para a atuação do alfabetizador com o objetivo de que ao final desse processo, conforme documento do NEJA/UNEB (2008 p. 08), o mesmo possa “construir conhecimentos que lhes permita avançar” em relação:

> Ao entendimento de como as novas tecnologias voltadas para as práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos podem estar a serviço da aprendizagem dos jovens e adultos; à construção do registro dos saberes necessários ao exercício de uma prática crítico – reflexiva e transformadora usando o diário de aulas; ao fortalecimento da vivência do trabalho compartilhado como estratégia de reflexão teórica e construção da prática pedagógica; à reflexão acerca da prática pedagógica de modo a conceber, analisar e realizar seqüências didáticas que possibilitem a aprendizagem do educando; à reflexão permanente sobre os temas: ética, ambiente, cidadania, democracia, etnia e gênero, vinculados a prática docente; à adoção de práticas de avaliação como instrumento de

> acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redimensionar as ações; ao desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional no processo de colaboração entre seus pares, ao entendimento de que a formação continuada é componente essencial na sua profissionalização docente e que pode ser gerenciada num processo contínuo, individual e coletivo tendo como referência a prática docente e o conhecimento teórico ao desenvolvimento de capacidades para o enfrentamento das contradições do dia-a-dia da sala de aula da EJA , favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida.

Diante do que se propõe, há que se considerar que mesmo não apontando explicitamente o processo de inclusão digital dos alfabetizandos como princípio do trabalho como se vê no documento acima, na generalidade dos temas apontados para a formação docente, aparece uma lógica de reflexão sobre as práticas inovadoras de sala de aula que reitera o uso das tecnologias na dimensão dos "materiais didáticos".

A partir dessa reflexão, percebe-se o compromisso do programa TOPA com a inclusão social dos sujeitos no que se refere ao mundo das letras com o desenvolvimento da leitura e escrita, porém a inclusão digital fica relegada a um segundo plano. Pergunta-se: esta não estaria também presente na sociedade excluindo esses mesmos sujeitos?

Para além de atestar a presença de dois mundos, o social e o digital, Silveira (2008, p.31) evoca uma reflexão importante sobre a "convergência digital, diversidade cultural e esfera pública", ao concluir que a rede internet rompe com a lógica de troca de informações de forma unidirecional que reforçava o poder dos proprietários das, mas médias na busca pela implantação de conexões multidirecionais.

Nessa nova arquitetura de rede, a autoria, a liberdade e a definição do nó que inicia a comunicação ficam nas mãos de todo e qualquer usuário. Sendo assim, mesmo com o ambiente, mas média: "[...] o poder não consegue impedir o surgimento de sites e portais, soluções inovadoras que constroem e desenvolvem ao largo do capital" (SILVEIRA, 2008 p.34).

Ser incluído socialmente é diferente de estar matriculado em um processo educativo nas condições de precariedade, principalmente por tratar-se de uma política pública de estado que busca configurar-se enquanto política educacional.

Outro dado importante a ser considerado na discussão sobre inclusão social é a abrangência territorial e populacional do Programa, visto que a análise quantitativa do mesmo aponta para uma diminuição em massa dos índices de analfabetismo da Bahia.

3.3 Alfabetização e letramento: conceitos que norteiam a prática dos alfabetizadores do TOPA

Fazendo um recorte de atuação das universidades no processo de formação de alfabetizadores, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) assume 80% do processo de formação, o que corresponde a números significativos conforme mostra o anexo(Nº.2.)

A operacionalização do programa reafirma a preocupação com os altos índices de analfabetismo e possibilita a participação dos sujeitos em um processo de alfabetização, aqui compreendida como a imersão destes no mundo das letras. Diante da analise crítica, o próprio nome do Programa dissemina a cultura da "*leitura e escrita para todos*", caracterizada pelo alcance numérico gigantesco, difundindo-se a idéia de que fazer parte do programa já é estar incluindo socialmente.

Defendo o processo de inclusão social enquanto possibilidade dos sujeitos participarem dos saberes políticos e culturais construídos historicamente, assim como das riquezas produzidas pelo esforço e pelo trabalho na forma de capital e, principalmente, dos processos de comunicação disponíveis na contemporaneidade.
Nesta perspectiva, a avaliação e o acompanhamento dos resultados qualitativos do Programa, devem voltar-se para a análise sobre o processo de formação docente, sobre os conceitos de alfabetização e letramento trabalhados, bem como sobre as concepções de políticas públicas de inclusão sociodigital que norteiam as práticas pedagógicas.

Conceituando alfabetização e letramento

A alfabetização é um ato de conhecimento, conforme descreve Freire (1982):

> Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 1982 p.49).

Daí a importância, da relação alfabetizador – alfabetizando, onde a aprendizagem se efetiva pelo processo de mediação, tendo o diálogo como principal instrumento para alfabetizar e a “palavra”, aqui entendida como contexto social, o seu principal conteúdo curricular.

Diante da complexidade do conceito de alfabetização, surge o conceito de letramento no sentido de enfatizar os processos individuais e coletivos que ocorrem quando da aquisição e desenvolvimento da leitura de mundo e da escrita como registro do pensamento. Souza (2001, p.203) afirma que:

> Letramento é compreendido como um estado, uma condição de quem interage com diferentes portadores, gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. É um conjunto de práticas sociais que se utilizam da língua escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e com objetivos específicos. Mas, o letramento transcende o âmbito da língua escrita, abarcando outras manifestações da linguagem humana – escrita (alfabética, ideográfica, iconográfica, etc.), sonora, corporal, oral, pictórica, gestual, etc (2001, p. 203).

Letramento compreendido como “manifestações da linguagem humana”, por Souza, coaduna-se com o conceito de Soares (2008, p. 105) ao afirmar “ [...] além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso”. Enfim, letramento se constitui nos usos sociais dos códigos escritos.

Para Warschauer (2006), letramento, entendido como “[...] um conjunto de praticas sociais em vez de uma limitada habilidade cognitiva” (2006, p.71) revela-se nas formas de desenvolvimento desse processo que deve considerar em primeiro lugar, os artefatos físicos disponíveis para leitura e escrita; em segundo lugar, os conteúdos relevantes; em terceiro lugar, as habilidades, conhecimentos e atitudes de quem aprende e, finalmente a caracterização do aprendizado da leitura enquanto ato social que “[...] coincide com a estrutura social, a organização social e as praticas sociais” (2006, p.73).

Partindo dos conceitos de alfabetização e letramento acima expostos, o processo de formação de professores alfabetizadores deve primar por discutir uma base conceitual que possibilite refletir sobre sua prática pedagógica, sua função enquanto mediador, crítico, leitor, escritor e, portanto alfabetizador na perspectiva de desenvolver seu trabalho em função dos usos sociais que os sujeitos farão da linguagem nos espaços de atuação.

Orozco (2005), quando interrogado sobre as afinidades ou distanciamentos entre as duas perspectivas de alfabetização, referindo-se aos projetos de alfabetização que desenvolve voltados para os meios de comunicação cujo objetivo era o de “interferir no processo de recepção e ensinar como ler tais meios como uma prática necessária”, e também sobre o trabalho de pesquisa-ação da década de 70 que tinha como foco principal o desenvolvimento da criticidade diante do poder ideológico dos meios, acrescenta que:

> [...] não apenas a partir da concepção ingênua da linguagem,ou no sentido tradicional da leitura, mas uma alfabetização como a concebia Paulo Freire. [...] A alfabetização crítica ao meio, na qual os elementos fundamentais são a linguagem e os códigos dos meios de comunicação. (2005, p. 18).

Tal conceito tem sua gênese no pensamento Freireano que propõe uma ruptura com o simples ato de domínio mecânico da *lecto-escrita* e avança no sentido de que a leitura perpassa a interpretação das coisas, o desenvolvimento do olhar critico diante dos textos do mundo e a escrita, o registro de um pensamento, de uma cultura, a expressão viva do próprio ser.

Segundo os professores formadores entrevistados, a relação estabelecida entre alfabetização e letramento está presente em seus discursos caracterizada enquanto dificuldade para aqueles que alfabetizam:

> [...] as maiores dificuldades dos alfabetizadores e coordenadores estão na própria compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como na falta de experiência com este tipo de trabalho. O perfil de muitos participantes desta formação foi muito criticado pelos formadores, uma vez que parece que não houve critérios de seleção dos alfabetizadores. Fica muito difícil para a Unidade Formadora avaliar o perfil de um público que não teve acesso ao seu recrutamento. Só conhecemos as pessoas na hora da formação, bem como não nos é dada a oportunidade de seleção e acompanhamento (PF 5).

Esse relato revela a preocupação dos professores formadores com o perfil dos alfabetizandos, uma vez que os conteúdos trabalhados no curso requerem um aprofundamento teórico para definição de conceitos de alfabetização e letramento, que são complexos e que dessa apropriação, depende uma prática de alfabetizar condizente com os objetivos macros do Programa.

Concordo com Warshauer (2006, p.74*)* em que "[...] a aquisição do letramento não e uma questão apenas de cognição, ou mesmo de cultura, mas também de poder e política". Nesse sentido, o desenvolvimento de Programas de Educação de Jovens e Adultos que possibilitem o acesso, a compreensão e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, faz-se necessário para que esses sujeitos participem efetivamente da sociedade que vivem.

Abro aqui um parêntese para elencar os eixos temáticos propostos pelo Programa TOPA para o processo de formação docente como essenciais, conforme documento NEJA/UNEB (2008, p. 9):

> Identificação dos sujeitos envolvidos e suas diversidades (quem são eles? quais são seus interesses e suas expectativas?);história da educação de jovens e adultos;concepções sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil e suas respectivas metodologias;processo histórico-sócio-cultural de humanização (relação homem-natureza, sociedade e cultura);cidadania;o mundo do trabalho;metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura;construção da

> língua oral e escrita na alfabetização de jovens e adultos (como os alfabetizadores e alfabetizandos ensinam e aprendem) ;função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento;registro e avaliação da aprendizagem;a mudança na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização.

Percebe-se que há uma preocupação com o desenvolvimento de conceitos que apontam para a conscientização do papel dos sujeitos enquanto cidadãos que transformam realidades e principalmente com o desenvolvimento da leitura e da escrita com funções sociais.

Por se tratar de um Programa pautado numa política pública de governo, voltada para a educação de Jovens e Adultos, no elenco dos conteúdos, aparecem os temas "*mundo do trabalho* e *relações homem – sociedade*". Temas que necessariamente canalizam uma discussão sobre o papel dos sujeitos nessa sociedade, principalmente no sentido de sua participação democrática. Nesse contexto, trago a reflexão feita por Mary Garcia Castro e Augusto Vasconcelos no livro "*Juventudes:outros olhares sobre a diversidade"* (2007) no artigo intitulado: *Juventudes e Participação Política na Contemporaneidade:explorando dados e questionando interpretações*, ao afirmar que estamos em uma crise de participação dos jovens e chamando a atenção para a crise da democracia (*apud* BAQUERO, 2003 p.82) ao salientar que um dos fatores de tal crise é :

> [...] o fato de que as bases sociais da participação democrática e o pluralismo político em culturas caracterizadas por associações fortes estão ameaçadas por seu perceptível declínio. Os cidadãos intensificam as relações com o mundo eletrônico, isolando-se uns dos outros em um consumo privado.

Tal posicionamento apresenta controvérsias em relação à abordagem de Castells (2004 p. 154), uma vez que o autor afirma que é: "[...] difícil chegar a uma conclusão definitiva sobre os efeitos que a rede pode ter sobre o grau de sociabilidade". Ainda segundo o mesmo autor, os perigos da comunicação em rede: isolamento social, ruptura da vida familiar, e desempenho de fantasias on-line onde os indivíduos vivem realidades virtuais, fugindo do mundo real, são pontuais e não devem ser generalizáveis.

A partir de tal reflexão, é importante trazer à tona a grande contribuição do mundo virtual no sentido de atrair a juventude para os diversos temas, pela facilidade com que estes utilizam as mídias, por meio de organização em grupos e construções coletivas em ambientes colaborativos de aprendizagem. Acreditar na possibilidade de utilização desse “novo mundo” é também levantar uma reflexão sobre as possibilidades de participação dos jovens na definição de políticas públicas,não apenas como “público-alvo”, mas também como elaboradores e definidores de tais políticas.

CAPÍTULO 4

4.1. Formação do educador – vidas entrelaçadas

> *Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (PAULO FREIRE, 1996)*

Ser novo ou velho, experiente ou inexperiente, maduro ou imaturo, ser simplesmente educador, aquele cujos ombros suportam o mundo, mundo das desigualdades sociais, das dificuldades presentes nas relações familiares; mundo que precisa ser aprendido e, com toda sua complexidade, bem vivido. Falo do mundo da educação, este mundo que não pesa mais que a mão de uma criança, quando olhado pelo prisma da esperança, da valorização do ser humano e da possibilidade de construção e reconstrução.

Constantemente, a formação do educador na sociedade contemporânea tem suscitado discussões, principalmente nos espaços onde esse processo se desenvolve, ou seja, nas universidades, nas escolas, na interação com os estudantes, enfim, no cotidiano do professor.

Muitas perguntas norteiam as seguintes questões: o que é ser professor no mundo "contemporâneo"? Como esse profissional tem construído sua prática pedagógica? Ao longo da história brasileira, considerando os contextos sociopolítico e econômico, como se constrói a trajetória de formação e atuação dos docentes? Quais teorias têm influenciado as posturas didáticas? Como a sociedade tem valorizado o trabalho do educador? Reconhecendo-se como sujeito, com seus limites e possibilidades de atuação, como o professor concilia a vida pessoal e com a vida profissional?

Enfim, são muitas questões que emergem dos diálogos realizados na escola e fora dela, algumas, com respostas que elucidam, explicam, mas não respondem de forma pragmática aos problemas da educação escolar; outras que apontam para soluções práticas que têm como referência um fazer que deu certo em outras situações ou países e, finalmente, aquelas que suscitam mais dúvidas e induzem a um estado de angústia, ao devolverem as inquietações ao próprio sujeito.

Quando valorizamos a experiência e conseguimos afirmar as nossas certezas e convicções, sem preocupação com o refinamento cientifico ou com citações aparentes, o resultado pode ser o seguinte:

Ser educador no mundo contemporâneo é viver em um mundo frenético, de muitas incertezas, considerado pelos teóricos como uma grande “aldeia global”, e manter-se informado, antenado com este mundo, mesmo convivendo com dificuldades financeiras; é ser comprometido com a aprendizagem dos estudantes, mesmo reclamando que estes “não querem nada;” é tomar consciência da necessidade de formação continuada e perceber que não se tem tempo disponível para tal e, ainda, alternar seus dias com encantos e desencantos pela escola e pelas relações que lá existem.

Portanto, ser professor é ser o orientador, o desafiador, o mediador e o observador, mesmo com toda a dificuldade para um dia se tornar o doutor. Não cabe aqui listar todas as atitudes e atividades que poderão ser praticadas pelo educador, embora seja necessário compreender a prática pedagógica como a capacidade de relacionar teoria e prática para a definição de uma ação educativa capaz de transformar o sujeito e os seus espaços de atuação.

O profissional professor é construído pelas leituras que realiza, pelas reflexões diárias sobre a própria prática, e pelos inúmeros desafios que surgem no cotidiano da sala de aula e que requerem tomadas de decisões imediatas; pelas lutas históricas da categoria por melhores condições de trabalho, ou seja, é constituído pelo saber-fazer e pelo saber-ser do dia-a-dia e pela experiência que se consolida e dá forma ao seu “jeito de ser-fazer”, o que o diferencia dos demais sujeitos professores.

São as “marcas de diferença”, ou seja, o “estilo” que cada docente constrói a partir das suas experiências pessoais e profissionais; são as formas, as diversas maneiras de ensinar que os tornam únicos em potencial criativo.

Mesmo passando pelo processo de formação de uma mesma universidade, trabalhando na mesma escola ou bairro, aderindo ou não aos modismos

educacionais, cada profissional possui características únicas, peculiares e essa capilaridade é inerente à profissão docente. Alguém já conviveu com professores iguais? As práticas pedagógicas são, a meu ver, inéditas, uma vez que cada profissional professor é único e sua práxis singular.

No próprio processo civilizatório brasileiro, ser professor sempre esteve vinculado à idéia de “servir”, dentro de uma concepção de progresso; servir aos filhos dos grandes proprietários de terra nas próprias fazendas, depois “servir” a uma elite privilegiada nas escolas que têm acesso limitado aos poucos bem dotados financeiramente e, posteriormente, “servir” a todos com o processo de democratização da escola pública. “Servir” ao mercado de trabalho formando mão de obra qualificada, “servir” de cobaia para a difusão das teorias produzidas por pesquisadores norte-americanos, “servir” economicamente por representar um potencial consumidor de computadores.

Além dessas modalidades, há também o servir à idéia de “lutar”, a exemplo das lutas constantes pela valorização profissional, pela consolidação de uma identidade, pela autonomia para escolher do livro didático à proposta pedagógica a ser implementada nos espaços escolares, pela participação na definição de políticas públicas de educação junto aos órgãos superiores, pela garantia de direitos constitucionais e de formação.

Inserido nessas diferentes modalidades do “servir”, o professor escreve uma história de “servir” e “lutar” imbricada pelo desejo coletivo de ver um país melhor. Essa foi e tem sido a trajetória de formação política e de atuação social da classe profissional - professor, que ainda hoje resiste na esperança de um dia ser reconhecido como importante peça da grande engrenagem do sistema educacional e, portanto, um dos construtores de sociedades mais autônomas.

As Ciências influenciaram e continuam influenciando profundamente as posturas didáticas dos professores, a exemplo da Sociologia e da Filosofia, mas aqui me reporto às marcas impressas pela Psicologia e pela Pedagogia.

Da área da Psicologia, destacamos teorias que ajudam na compreensão acerca de como os sujeitos constroem o conhecimento, e por meio delas, entendemos que o homem não nasce com todos os seus saberes (inatismo) e tampouco é exclusivamente formado pela influência do meio (ambientalismo), mas que se constitui na interação constante com outros objetos, modificando-se e modificando-os, numa relação de troca e reciprocidade (interacionismo). Estes conceitos nos levam a perceber que no processo ensino-aprendizagem o diálogo, as relações de trocas, os desafios para "o pensar" são fundantes para as aprendizagens. Esse movimento, articulado aos fatores afetivos, culturais e sociopolíticos, constituem o processo educativo.

Tomando a Didática como uma das teorias da ciência da Pedagogia que integra o currículo à metodologia e ao processo de avaliação, mantivemos durante muito tempo e ainda hoje mantemos vivo alguns aspectos da escola tradicional, aquela na qual os conteúdos são transmitidos pelo professor aos alunos-receptores passivos, numa relação autoritária e de imposição do saber legitimado do professor. Esse modelo de ensino-aprendizagem objetivava a avaliação de conteúdos retidos e devolvidos, em detrimento do desenvolvimento integral dos homens. A partir da observação das mudanças ocorridas na trajetória da Educação, é possível perceber que demos um salto evolutivo da pedagogia tradicional para a pedagogia construtivista/interacionista.

Posteriomente evoluímos para o construtivismo, influenciados pela contribuição dos estudos de Jean Piaget e Vygotsky. Na perspectiva do respeito às construções do sujeito, as práticas docentes passaram por um período de grande dúvida conceitual, oscilando entre transmitir conhecimentos, pautando-se numa prática dita tradicional, ou no acompanhamento do desenvolvimento dos estudos assumindo, com isso, uma prática construtivista. Esta postura pendular entre o tradicional e o moderno-construtivista das práticas pedagógicas caminhou para uma não definição de intervenções no processo educativo, principalmente na avaliação na aprendizagem. Um salto significativo foi dado pela pedagogia libertadora, sistematizada por Paulo Freire, a qual aponta para a necessidade da existência de um diálogo nos processos educativos que contribua para a diversidade do currículo de modo a contemplar o

contexto e a realidade dos estudantes e voltar-se para a reflexão crítica e para o acesso aos saberes culturalmente construídos no mundo.

Recentemente, poderia afirmar que a nova lógica imposta pela cibernética e pelo uso das mídias[16] interativas na educação presencial e na modalidade à distancia, tem difundido uma nova ordem para os processos comunicacionais e educativos.
Diferentes instrumentos de comunicação e informação estão presentes nas escolas, no trabalho, nos espaços de formação docente e no mundo. Com o advento da tecnologia aplicada à comunicação, modificam-se as relações interpessoais e os conceitos de tempo e espaço; a linearidade é revista com a idéia de rede[17] e de hipertextualidade; a interatividade e a linguagem construídas, e reconstruídas no ambiente virtual de aprendizagens diferem da integração e da língua mantida e difundida na sala de aula presencial; a atenção, o envolvimento e o prazer de comunicar-se no mundo virtual possibilitado pela interface atraente e multisensorial das linguagens tecnológicas contrapõem-se à mesmice de inúmeras aulas sem criatividade e que não aproveitam a presença física e a sensibilidade humana para recriação do ato de aprender.

Diante da complexidade da questão: quem são os sujeitos da educação? Relembro os antigos preconceitos da época em que eu cursava magistério em uma cidade do interior, enquanto os meninos cursavam cientifico e diziam que a opção pelo magistério representava, para as mulheres, a condição de “espera maridos”. Cabia às meninas concluir o ensino médio, casar-se e procriar, e, caso a condição financeira do casal não fosse muito favorável, dar algumas aulas em apenas um turno para não comprometer as tarefas domésticas e matriarcais.

---

[16] A opção pela palavra mídias no plural, não é casual uma vez que o que se pretende pôr em relevo justamente os traços *sui gereris*,quase idiossincráticos,de cada mídia individual para caracterizar a cultura que nasce nos tr6ansitos,intercâmbios,fricções e misturas entre os diferentes meios de comunicação. **(**CORTELAZZO, *apud* SANTAELLA, 1992 p.8)

[17] Os pontos (nós) são significados de objetos, pessoas, lugares, proposições, teses; as ligações são relações entre nós, não subsistindo isoladamente, mas apenas enquanto ponte entre pontos. Desenha-se,assim entre nós e ligações, entre interseções e caminhos, entre temas ou objetos e relações propriedades:nós são feixes de relações;as relações são ligações entre dois nós. (CORTELAZZO *apud* MACHADO, 1995 p. 139-140)

Embora muitos dos limites profissionais impostos historicamente às mulheres tenham sido abolidos pelas lutas e conquistas da revolução feminina ocorrida nas últimas décadas e que culminaram em uma maior liberdade de escolhas e na atuação competente nas diversas áreas do conhecimento, ainda assim a educação brasileira atualmente é feita em sua maioria por mulheres, mães e donas de casa que assumem financeiramente suas famílias com os míseros salários da profissão.
Abro aqui um parêntese para contar a minha história de vida como professora. Com suor e determinação, momentos de fraqueza e de coragem, me constitui profissional. Hoje, concilio trabalho e vida pessoal reafirmando que é possível ser simplesmente mulher.

4.2. Trajetória de vida: marcas da formação pessoal e profissional do educador

Nasci na grande capital do país, São Paulo e, como primogênita, fui a alegria da família. Logo após, nasceu meu irmão para completar a felicidade do casal. Para fugir de uma onda de meningite e como um bom sertanejo, meu pai voltou com a família para sua cidade de origem. O casal, que cursou apenas o ensino médio, formando-se ambos em contabilidade, estabeleceram-se com o trabalho na área contábil na cidadezinha do interior.

Com a necessidade de realizar uma atividade diferente do marido, minha mãe tornou-se costureira, trabalho árduo por meio do qual conseguiu, após muitos anos, construir uma pequena indústria de confecção que veio a falência com o plano Collor.

Criada entre papéis e tecidos, presenciando madrugadas de trabalho dos meus pais, eu não tinha noção do esforço, mas reconhecia a importância das aulas de inglês, *ballet*, violão, dança moderna e da freqüência às escolas particulares da cidade.

Uma vida confortável, sem extravagâncias, dentro dos limites econômicos, mas com a garantia de boa educação, saúde, lazer. Desde cedo ajudando no trabalho dos pais, compreendi que a vida se faz com dedicação e esforço, e, que os resultados positivos sempre aparecem quando fazemos bem o que nos dispomos a fazer.

Desafiados a trabalharem fora dos espaços de atuação dos pais, aos 15 anos meu irmão foi contratado como menor estagiário do Banco do Brasil, carregava caixas, levava papéis, ouvia desaforos de chefes e tornou-se bacharel em Ciências Contábeis. Hoje, com a vida estável, é reconhecido profissionalmente e trabalha no mesmo escritório de contabilidade do meu pai.

Também aos 15 anos assumi três turmas de aulas de inglês numa escola de pequeno porte no turno oposto do último ano em que cursava magistério. Ano inesquecível, no qual participei do movimento estudantil do colégio, fui líder da classe e levei a turma a organizar a festa de formatura mais bonita que a cidade já havia visto até então. Participei do grupo de jovens da igreja católica, inserindo-me com o grupo em trabalhos voluntários sociais junto às comunidades de baixa renda. Experiências importantes que reverberaram em minha futura profissão.

Formei-me como professora e iniciei o trabalho numa classe de alfabetização de uma escola particular, atuei posteriormente na educação infantil, passei no vestibular e ingressou na Universidade pública para cursar Pedagogia.

Durante o curso, sendo a mais nova da classe e sempre rotulada com outra colega dois anos mais velha (17 anos), de “meninas do maternal”, retrai-me por ser colega de sala de meus antigos professores. Retraída, calada, tímida, mas com boas notas nas provas, devido ao ambiente dos 02 primeiros anos da faculdade, não sobressaia em minhas atividades. A líder determinada do ensino médio adormecera.

No terceiro ano de Pedagogia, submeti-me ao concurso público para professor da Rede estadual de Educação e fui aprovada. Assumi turmas no curso de Magistério, onde realizei meu estágio supervisionado e concluiu meus estudos.

Casei-me no último ano de Pedagogia, iniciei uma vida conjugal e engravidei do primeiro filho. A alegria estava completa: graduada, empregada, casada, com um filho lindo e uma família maravilhosa na retaguarda, dando todo o apoio necessário.
Um ano se passou e iniciei a primeira pós-graduação realizada em Salvador: Especialização em Alfabetização, um curso promovido pela Secretaria Estadual de Educação, com carga horária de 620 horas distribuídas em módulos presenciais de

15 dias e intervalos de um mês entre um módulo e outro. Entre estudos, viagens constantes e o filho de um ano assistido pela avó e pelo avô, conclui o curso e, ao retornar definitivamente, submeti-me à seleção para professor da universidade pública na qual me formei. Sendo aprovada e grávida do segundo filho, iniciei o trabalho como docente do ensino superior conciliando as atividades de docência com a participação como multiplicadora do Projeto Nordeste (Programa de formação de professores alfabetizadores e de 1ª a 4ª série, durante dois anos nas cidades da Bahia) em parceria com o IAT (Instituto Anísio Teixeira).

A participação no projeto foi fundamental para a formação continuada. As aulas de planejamento e definição de conteúdos do programa serviam como subsídios para a prática docente no ensino superior, assim como o convívio com os docentes dos lugares mais longínquos da Bahia, a exemplo de Paratinga, Ibotirama, Buritirama.

Na universidade, ministrei aulas nas disciplinas: Estágio Supervisionado, Didática, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia da Alfabetização, Tecnologias da informação e Comunicação na Educação. No ensino médio, todas da área de formação de professores, as metodologias e os fundamentos.

Concluído o projeto nordeste e os meninos crescendo com o tempo da mãe dividido entre os trabalhos (ensino superior e ensino médio), engravidei do terceiro filho, quando soube da abertura de uma seleção pública para cursar uma Especialização em Informática Educativa a ser realizada em Feira de Santana-Ba. Passei na seleção e, para garantir a participação e não ser excluída do processo escondi a gravidez no primeiro mês até concluir o curso de informática básica e a primeira etapa das aulas de informática educativa.

Residindo em Feira de Santana, grávida, lendo Pierre Levy e Vygotsky, sendo aluna de Nelson Pretto, Maria Cândida Moraes e outros, viajando a cada quinze dias para visitar os outros dois filhos e a família, com determinação concluiu a segunda especialização. Nasceu minha filha exatamente um mês após o término do curso, ou seja, cinco dias após depositar a monografia que foi feita junto com o enxoval. Felicidade total: três filhos, duas especializações, bem empregada, casada. Meus pais, e irmão como sempre apoiando em todos os sentidos a criação dos filhos e o

processo de profissionalização, sempre orgulhosos dos filhos que trouxeram ao mundo e educaram.

Trabalho não faltava. Multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional, participação em órgãos municipais, a exemplo de Secretaria de Educação, participação em Conselho Municipal da Mulher.

As viagens continuaram, agora para os congressos (nacional e regional) sobre softwares educativos organizados pelo PROINFO (Programa Nacional de Informática Educativa); participação em mesa redonda do programa Um Salto para o Futuro, participação em reuniões com multiplicadores e formação continuada na área de tecnologia da informação e comunicação.

Na universidade, com a reformulação curricular dos cursos de Pedagogia, iniciou a atuação na área de tecnologias e educação. Com inserção nos colegiados de Pedagogia, Letras e Agronomia, fui eleita diretora do campus universitário e reeleita para recondução do mandato. Dois mandatos desafiadores para consolidação da pratica docente e para a construção da experiência administrativa na universidade pública.

Mais viagens para participação dos Fóruns (nacional e regional) dos diretores das universidades públicas de educação e o convívio nas discussões com os inesquecíveis Selma Garrido, Jacques Therrie e Erasto na construção da proposta para as diretrizes dos cursos de Pedagogia, posteriormente (2003) seria reafirmada em muitos itens e (re)considerada pelas instancias superiores do MEC.

Distante da direção do campus e disposta a disponibilizar mais tempo para a família, uma vez que as crianças começavam a apresentar dificuldades de aprendizagem na escola e as cobranças familiares aumentavam a cada dia, restringi minha atuação profissional à universidade, mais especificamente à sala de aula.

Apenas um semestre e logo em seguida busquei, através da inserção política, a atuação junto à rede de gestão compartilhada, uma organização sem fins lucrativos, criada por diversos profissionais de áreas multidisciplinares para trabalho voluntário

em prol da população da região de abrangência da rede. Com reuniões semanais e discussões sobre desenvolvimento local sustentável, má distribuição de renda da região oeste da Bahia, e necessidade de articulação entre o poder publico e a sociedade civil para implantação de projetos sócio-ambientais, tornei-me membro do conselho executivo.

Nas eleições para prefeito assumi a assessoria da Secretaria de Educação e, posteriormente, fui promovida para a Secretaria de Governo, que transformou-se com a reforma administrativa em chefia de gabinete do município. Conciliando mais uma vez, atividades mil de trabalho, família e docência precisei fazer inúmeras leituras sobre política, liderança e filiei-me a um partido político conhecendo sua filosofia partidária.

Mais um desafio e, ao mesmo tempo uma experiência prática de trabalho em uma área que jamais havia pensado em entrar, mas que muito colaborou para a visão de mundo e para a superação da visão ingênua das relações de poder que concebia até então e, que, mesmo a atuação administrativa em outros espaços não conseguiu desvelar. Sendo induzida a entrar numa perspectiva de atuação política, e em crise sem saber o que queria da vida, optou pela qualificação e pela continuidade nas atividades acadêmicas.

Concorreu a uma vaga no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, na esperança de ser aprovada e solicitou transferência para a capital. Afinal, nunca havia sido reprovada até então. Mudou-se com os filhos para Salvador, foi reprovada na terceira etapa, entrou em crise, desespero, resolveu cursar disciplinas como aluna especial conciliando com um cargo na administração central da Universidade.
Cidade grande, deslocamento complicado, sozinha com três filhos, passando por dificuldade financeira, não podia falar para ninguém, principalmente para os pais, que não era o que esperava: voltar atrás? Para onde? E os estudos, e o cargo que deixou para trás ganhando bem, assim como os compromissos políticos com a região e com os amigos?

Em noites mal dormidas, com as leituras e o choro engasgado, entre a turbulência de trabalhos e o assumir de fato a família em todos os sentidos, o descontentamento

e a rejeição dos filhos que não entendiam o porque de terem saído da cidade onde nasceram e onde foram criados no seio dos avós e amigos, enfim, contudo, todavia... Aos poucos foram se adaptando e aceitando a situação. É possível suportar turbulências.

Surge inesperadamente outro desafio Aprovada na segunda tentativa no mestrado, foi nomeada Pró-Reitora. Mais responsabilidade, mais trabalho, menos tempo para os filhos, mais viagens, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de outra experiência profissional em uma área que articula políticas públicas, trabalho social, integração acadêmica e relação comunidade - universidade. Um espaço de construção de um saber ímpar para qualquer professor.

E agora, consciente de que os filhos precisam ser criados com autonomia (e isso estão sendo até por conta da ausência física), ter carinho, atenção, reconhecer que precisam ser vistos, afinal não são invisíveis, e precisam também se sentir amados, cuidados.

O tempo passou... “tudo de educação doméstica”, dentro das possibilidades de uma mãe ausente foi feito, mas com o sentimento de ter sido em doses homeopáticas. Mas, com a certeza de que as pequenas ações sempre têm qualidades, como: acordá-los cedo e preparar o café, beijá-los ao saírem para a escola, lembrá-los dos dentes sem escovar e da hora de dormir, ajudá-los nas tarefas mesmo pelo telefone, frequentar as reuniões da escola, levá-los ao médico quando necessário, dar o remédio na boca, perguntar como foi a aula ou a avaliação, assistir as apresentações culturais da escola, contar com os filhos na ajuda com as compras de supermercado, levá-los ao cinema,dar bronca quando brigam entre si ou fazem algo de errado, bater um papo nos finais de semana assistindo TV ou lendo revistas, perguntar pelos amigos da escola, fazer o prato que eles gostam no domingo, ou simplesmente encomendar pizza delivery.

Agora, voltar a tocar violão, fazer psicanálise e ser um pouco mais feliz. Voltar para minha terra é plano para daqui a alguns anos. Meus pais, meu irmão, meus amigos, minha casa própria, minha chácara, minhas frutas, continuam meus, mesmo distantes.

Somos seres humanos com limitações, embora saibamos onde precisamos melhorar. Se hoje conseguimos registrar o pensamento nesse nível de reflexão, com e sem culpas, é porque o passado, o presente e o futuro estão interconectados e compõem o sentido das nossas vidas. Temos nossas histórias, foram vividas e hoje podem ser lidas, não importa a identidade de quem expõe o que importa é interlocução que o leitor faz com o texto e o desabafo sem medo, tão importante para nossa libertação enquanto sujeitos históricos.

Portanto, reconhecendo-nos como sujeitos, com limites e possibilidades de atuação, nós professores (as) temos conciliado a vida pessoal e profissional, como aponta a história acima. Este relato foi aqui colocado por acreditar que é necessário identificar na origem, na história de vida, a afinidade com o objeto pesquisado e também compreender o que impulsiona, desafia e gera as questões da pesquisa.

Os relatos das experiências de vida-trabalho fornecem um sentido de pertinência ao profissional-narrador, abrindo a possibilidade de novas reflexões a ele, ao grupo do qual participa e aos pesquisadores. Possibilita também uma abertura para a compreensão das trajetórias dos indivíduos e das culturas, no contexto de uma sociedade de mudanças em tempo acelerado. (BRANDÃO, 2008)

4.3 Outros atores e suas trajetórias: formadores e alfabetizadores do TOPA

Ao relatarem sua identificação com o trabalho na Educação de Jovens e Adultos como justificativa para atuarem no Programa TOPA, os professores formadores (PF) e os professores alfabetizadores (PA) descrevem suas trajetórias profissionais, sempre entrelaçadas com histórias de vida, reafirmando que as práticas educativas se constroem no quotidiano, com o aprofundamento teórico e com as experiências pessoais. Vejamos:

> *Com apenas nove anos de idade, entreguei uma cartinha em homenagem ao dia dos pais para o meu avô materno na tentativa de fazê-lo ocupar o lugar do meu pai que havia saído de casa, e nesse momento descobri que o mesmo era analfabeto -uma cena constrangedora e marcante- mas que iniciaria mais tarde,minha experiência com EJA.Entendi no esforço “disfarçado” de minha avó*

> *em me fazer parar de pedir ao meu avô que fizesse a leitura de minha mensagem, que algumas pessoas não sabiam ler e que não eram apenas crianças, mas adultas também.* (PF 1).
>
> *A EJA sempre foi minha paixão e perpassa toda a minha vida. Vejamos: Aos 14 anos de idade, como estudante, alfabetizei 38 pessoas jovens, adultas e idosas pelo programa MOBRAL. Freqüentei os treinamentos das escolas radiofônicas do MEB pelo movimento de alfabetização de Pernambuco.Quando formei fui trabalhar na fazenda Mandacaru,município de Betânia (PE) e novamente alem de atender a uma classe multisseriada com 40 alunos pela manha, resolvi alfabetizar os pais, mães e outras pessoas da comunidade dos meus alunos,pois eram quase todos analfabetos.Nos anos de 85 e 86 cursei Especialização em EJA oferecida pela UFPB em parceria com a UNEB. Em 90 fomos convidados para implantar o curso de Suplência I e II e depois Aceleração I e II. Mo final dos anos 90 participei do ALFASOL. Em 1998 e 199 participei da elaboração e coordenação da campanha de alfabetização e depois do Projeto de alfabetização dos reassentados da Barragem de Itaparica. Em 2005 e 2006 desenvolvi um projeto de extensão com os colegas servidores analfabetos ou com dificuldade de leitura, escrita e calculo do campus III da UNEB, trabalhando também com alfabetização digital. Em 2008 participei do TOPA.* (PF 5)

Percebe-se que analisar o processo de formação humana a partir dos relatos de experiências de vida pessoal e profissional nos remete a Souza (2007) em sua pesquisa intitulada “Marcas da Diferença”: “É toda uma trama que se condensa em multiplicidade de formas existenciais na medida em que o sujeito, produzindo-se na relação com o mundo, produz sentido sobre ele e sobre si mesmo” (2007: 174) Sendo assim, a memória que veio a tona, os registros aqui colocados, fazem parte do devir, marcam as diferenças e uma identidade que ao mesmo tempo é pessoal e coletiva.

Paulo Freire (1996, p.103) vem corroborar com essa discussão ao descrever o “ser professor” que, com todos os seus sentimentos de desengano e de imobilidade, possui uma prática que se faz com saber e trabalho. Chama a atenção para os cuidados com o saber que vai ser ensinado e com a luta por condições materiais de sobrevivência, sem jamais desistir:

> Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que some se não cuido do saber que devo ensinar se não brigo por este saber. Se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (PAULO FREIRE, p.103).

Com esse sentimento de persistência, é que, na condição de pesquisadores da educação nos cabe, primeiro, trilhar um processo de autoconhecimento, segundo, buscar compreender como os conhecimentos são produzidos e difundidos, terceiro definir a área de interesse, e finalmente, mergulhar nos estudos e construções de saberes com a intenção de poder responder às demandas da educação escolar e extra-escolar.

As descobertas ou respostas surgidas neste percurso e socializadas com outros sujeitos poderão compor um leque de alternativas para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

Os estudos realizados na disciplina Formação do Educador do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, ministrada pelos professores Jacques Soneville, Maria de Lourdes Ornellas e Cristina D'Ávila (2007), suscitou a discussão sobre o a relação professor-aluno, destacando a importância das mediações pedagógicas na escola. Para tanto, o recorte que trago aqui nos leva a uma reflexão sobre o papel do professor reflexivo na relação com o aluno, com a escola e consigo mesmo.

Se por um lado é possível olhar a relação professor- aluno como algo de difícil compreensão, ou ambígua, considerando as diversas dimensões do saber, do poder, afetiva e política, por outro, ensinar e aprender exige o aprofundamento do conceito de educar que, conforme postula, Assmann (2004, p.65), "[...] significa recriar condições iniciais para a auto-organização das experiências de aprendizagem".

Na educação, os códigos são necessários e tomam corpo através das posturas e da linguagem dos professores e estudantes. Embora as falas e as ações de ambos não sejam sempre guiadas pelo desejo de conhecer, o ocultamento do que pensam e sentem é uma constante. Nesta perspectiva, nomeamos não só a relação professor-aluno, mas tudo que a constitui, principalmente dentro da instituição escolar: a mediação didática docente, o currículo, os afetos, enfim tudo que compõe o grande sistema educativo.

Quanto à mediação didática docente coadunamos com D'Ávila (2005) ao defini-la como um processo que se constrói significativamente, como ação criadora que deve nascer das necessidades mais profundas do educando como seres humanos aprendizes e cidadãos que são.

A relação que se estabelece no processo de mediação[18] é dialógica, não é linear e depende do contexto social, do professor e das características singulares dos alunos (Vygotsky, 1987).

Mediar, na idéia apresentada por Vygotsky, significa realizar uma intervenção através do uso de algum elemento intermediário numa relação. Ou seja, a relação sempre será mediada, nunca direta e enquanto elementos, Vygotsky (1991:26) distingue dois tipos: "os instrumentos e os signos (...) o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. O signo age como instrumento da atividade psicológica". Portanto, toda relação necessariamente possui instrumentos que mediam para que esta aconteça.

Diferente da concepção psicologizante na educação, onde nada deve ser manipulado, onde a tarefa do educador é de aguardar a emergência do desejo, para então colocar-se a serviço e intervir consciente de que não se trata de renunciar ao projeto de educar, mas de priorizar o processo de aprendizagem em detrimento do planejamento de metodologias de ensino.

> [...] enfatizar a função do desejo na aprendizagem, e isso não pode significar a subordinação de toda aprendizagem aos desejos já existentes, a não ser sob a pena de uma terrível simplificação e por confundirmos o processo e o projeto, o método e o objetivo. (MEURIEU, 2002 p. 88).

Se enquanto educadores partirmos do princípio de que a aprendizagem só se realiza na busca pelo novo, impulsionada pela necessidade de saciar a sede de saber, corre-se o risco de ficarmos na dependência constante dos desejos individuais e de tratarmos os conteúdos de forma superficial.

---

[18] O processo de mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que distingue o homem dos animais. (OOLIVEIRA, 2003 p.26-33).

Se, escolhemos e impomos os objetos do conhecimento aos aprendizes, imprimimos nossos gostos, nossos desejos e acabamos por desconsiderar o pensar do outro. Na relação professor - aluno é imprescindível respeitar os saberes que fazem parte da vida do outro e ressignificá-los à medida que as trocas de saberes vão acontecendo.

Esse jogo na busca do saber é o que move a aprendizagem e impulsiona para o estabelecimento de elos na relação professor-aluno. Dentre estes, a construção de afetos, conforme aponta Ornellas (2006), ao defender que os afetos “manifestos na sala de aula” são resultantes dos desejos mais íntimos que historicamente estruturaram nossa vida psíquica e cotidiana e, portanto devem ser considerados como base importante das relações e da aprendizagem.

Sobre ensinar e aprender, de forma mediada, há que se buscar uma “aprendizagem cooperativa ao sustentar a valorização dos sentimentos positivos acerca de si próprio, da interação em situações sociais, da capacidade para resolução de problemas e realização de projetos coletivos” (D’AVILA, 2005 p. 284)

A escola, enquanto espaço de aprendizagens e socialização de saberes, tem sido apontada por estudantes e professores como um lugar de repetições ao invés de criações; Nela, a convivência com diferentes pessoas e culturas, rotinas e instrumentos, obstáculos e possibilidades são mediadas por conflitos. Mesmo discutindo sobre a relação professor-aluno, há a necessidade de compreendermos as relações produzidas e estabelecidas entre eles no espaço escolar, para numa perspectiva de valorização mútua, descobrir novas formas de apropriação e ressignificação coletiva dos conhecimentos.

Por outro lado, como aponta Bourdieu (1998) a escola é uma máquina ideológica na medida em que esta reproduz conteúdos ideológicos e culturais ditados pela classe hegemônica. Ao mesmo tempo em que podemos defini-la como o *lócus* que deve se estruturar e ressignificar seu papel a fim de se adequar para garantir, de forma democrática, o nosso principal direito como seres humanos que é “o direito de aprender”. Sobre essa questão, complementa o autor:

> [...] é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura". (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Romper com a escola estigmatizada e que reforça as desigualdades, é acreditar na possibilidade de surgimento de outra escola, onde a própria sala de aula não mais tenha como centro apenas o professor, mas que seja um espaço que permite ao estudante, conforme defende SILVA (2003, pag. 54) "tecer sua autonomia operando em vários percursos e leituras plurais", como acontece na navegação de um hipertexto.

Para evoluir na construção de outra educação, de outra escola pautada noutra relação professor-estudante, é necessário considerar, também, as mudanças sociais e paradigmáticas influenciadas pelas tecnologias de comunicação e informação.
Contudo, se as concepções de educação não se modificam, "a educação continua a ser, mesmo com esses aparatos tecnológicos, o que ela sempre foi uma obrigação chata, burocrática. Se você não muda o paradigma, as tecnologias acabam servindo para reafirmar o que já se faz". (SILVA, 2003 p.269)

A mudança de paradigma para a construção de uma sala de aula interativa significa **"**socializar liberdades, diversidade, diálogo, cooperação e co-criação e nesse espaço o professor se coloca como o formulador de problemas, provocador de situações, mobilizador de inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento" (SILVA, 2003 p.269).

Atualmente, acreditamos na possibilidade de transformação do espaço escolar, hoje, também em um espaço de construções coletivas de saberes, visto que as aprendizagens extra-escolares são legitimas, as pessoas aprendem em diferentes contextos, os saberes são multidisciplinares, as relações são estabelecidas com pessoas que trazem trajetórias históricas, e multireferenciais diversas.

Ainda sobre a escola, Pimenta (1991 p. 80) levanta uma discussão importante ao caracterizar o espaço escolar como um espaço de trabalho coletivo que tem como finalidade a formação humana. Destaca que o trabalho coletivo tem sido analisado por vários pesquisadores como "o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar", e complementa, destacando o objeto principal da escola, que é o próprio "ser humano, ao afirmar que a natureza do trabalho na Escola é a produção do humano, diferentemente da natureza do trabalho em geral na produção de outros produtos".

A discussão histórica no âmbito educacional sobre a formação docente, a articulação teoria e prática e o papel da escola na inclusão sociocultural dos indivíduos, é necessária e, portanto, a continuidade do debate na perspectiva de construção de conceitos que sejam basilares para a relação professor-aluno.

Fazendo um recorte na discussão sobre teoria e prática docente, Pimenta (2002) e Ghedin (2002 p. 132)[19], ao se referirem ao papel do professor defendem que: "um fazer não refletido sistematicamente impede-nos o horizonte do sentido" e que é na relação entre teoria e prática que se constrói o saber docente/na prática refletida".

O processo de formação docente é fundamental para que haja a tão sonhada mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, esta última entendida como "[...] movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão/ação final que traz a inseparabilidade entre teoria e prática". *(*GUEDIN, 2002 p.133*).*

O processo formativo docente precisa contemplar a discussão sobre teoria e prática com foco na sua indissolubilidade, por entender que a separação entre teoria e prática resulta na própria alienação e negação da identidade humana.

Conclui-se, pois, que a reflexão transformadora da própria prática a partir de um paradigma reflexivo significa, dentre outras coisas, "ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela

[19] Artigo: *Epistemologia da Prática e Autonomia da Crítica na Formação de Professores.*

imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação.” (GHEDIN, 2002 p. 140)

Estabelecer relações no ato de ensinar e aprender, tomando como eixo o conhecimento e as relações mediadas pelos sujeitos do mundo, é o grande desafio do processo educacional nos dias atuais.

Faço minhas as palavras de Ghedin (2002, p.142) ao se referir ao ato reflexivo enquanto algo que deve gerar uma mudança ativa na sociedade, caso contrário é mera “atividade intelectual alienante”, pois, a “reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo”.

Na ótica de Sacristàn (2002, p.63), o professor reflexivo possui tendências que apontam ora para uma reflexividade crítica ora para uma reflexividade neoliberal[20]. Aqui cabe listar as principais características da reflexividade crítica no sentido de evidenciar a diferença entre uma atuação pragmática, linear própria da influencia do neoliberalismo[21] e uma atuação transformadora necessária para a nossa realidade social brasileira.

As características do professor crítico-reflexivo segundo Sacristàn (2002 p. 63) são:

> Fazer e pensar a relação teoria e prática, agente numa realidade social construída, preocupação com a apreensão das contradições, atitude e ação criticas frente ao mundo capitalista e sua atuação, apreensão teórico - prática do real, reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório.

Embora possam parecer simples, tais características são construídas no processo de aprendizagem docente, seja pela busca individual, seja pela experiência e participação ativa no contexto sociopolítico e econômico, ou, ainda, pelo

---

[21] Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o remédio neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a uma má administração. A competição e os mecanismos de mercados agiriam para tornar essa administração mais eficiente e, portanto para produzir um produto educacional de melhor qualidade. (...) o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado. (SILVA, 1994 p.23-26)

aprofundamento teórico e nas trocas de saberes com outros sujeitos/objetos do conhecimento.

E se, como educadores, partimos do princípio de que a aprendizagem se inicia a partir da busca pelo novo, impulsionada pelo desejo de saciar a sede de saber, devemos atentar para não corrermos o risco de ficar apenas na dependência desses desejos. É importante, pois, tomar a própria prática docente também como ponto de partida para novas aprendizagens.

Se, escolhemos e impomos os objetos do conhecimento aos aprendizes, imprimimos nossos gostos, nossos desejos e acabamos por desconsiderar o pensar do outro. Meurieu (2002) propõe ao pedagogo a criação de situações que incentivem a busca pelo conhecimento, que variem as distâncias entre professor e aluno e que a relação entre estes seja mediada pelas “intenções recíprocas” onde os saberes de ambos possam ser utilizados para a conquista da autonomia cognitiva e para a criação de novos saberes.

Concluindo, nossas vidas são entrelaçadas por saberes do cotidiano agregados aos saberes das ciências, aos saberes tecnológicos e, que imprimem nossas marcas em tudo que pensamos ou produzimos. Aos poucos vamos tecendo redes de relacionamentos e de conhecimentos e nesse emaranhado nos constituímos sujeitos históricos, políticos, comunicativos e, portanto críticos - reflexivos, e, principalmente, capazes, de ensinar e aprender.

Ao tratar do conceito de formação humana, buscamos a concepção de Bernard Charlot (2005) quando expressa a compreensão de formação enquanto aquisição de saberes e complementa que o individuo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão para atingir um fim determinado em uma dada situação. (2005, p. 94).

Agregando à definição de formação humana o conceito de formação docente, o mesmo autor reafirma que o que está em jogo não é apenas o objetivo da ação do professor, mas todo um processo de apropriação dos saberes e de sua utilização na sala de aula para a condução do processo de aprendizagem. Neste sentido, conclui-

se que formar professor é “a prática do saber e o saber da prática”. (CHARLOT, p. 94), é também segundo esse autor, “[...] dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construírem as mediações entre práticas e saberes. (2005, p. 98).

O diálogo com Maurice Tardif (2005, p.31) aponta para o trabalho docente onde “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” e que, portanto “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e, dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF, 2005 p.35).

Complementando a discussão sobre trabalho docente, buscamos em Nóvoa (2001) os conceitos de professor reflexivo e profissional professor:

> [...] há um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, que pertence às pessoas da história, das ciências, etc., e que os professores devem de ter. Há certamente um conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da educação que os professores devem de ter também. Mas, além disso, há um conhecimento profissional que não é nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência (NÓVOA, 2001 p.132)

O teórico português traz uma abordagem que, ao mesmo tempo em que marca a diferença do profissional docente dos demais profissionais, reafirma a necessidade deste estar continuamente refletindo sobre sua prática cotidiana tanto pedagogicamente quanto experiencialmente.

Com o objetivo de alcançar essa articulação entre os diferentes saberes da docência, há que se considerar não apenas a vontade individual dos sujeitos que fazem a educação, mas, também**,** a participação destes em processos formativos oportunizados pelo acesso às universidades ou pelo engajamento em políticas públicas educacionais.

CAPÍTULO 5

5.1 As Tecnologias de Comunicação e informação: processo educativo e inclusão sociodigital.

> *Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. (PAULO FREIRE, 1996)*

O paradoxo apresentado na epígrafe acima também ressurge fortemente ao analisarmos os excluídos digitais no século XX, um tempo que apresenta marcas de um processo civilizatório de mudanças no qual convivem o ontem e o hoje. Entre as dicotomias das verdades e das críticas à realidade, enfim, entre resistir e acompanhar o mundo atual, o ser/estar no/com o mundo, busca-se num ritmo frenético, articular o pensar e o agir, considerando nesse exercício complexo a pluralidade das "coisas" e as diferenças. Este processo supõe, pois, a construção de uma identidade que seja coerente ao mesmo tempo com nossos anseios pessoais e como os nossos compromisso com a coletividade.

O ser e estar no tempo e no espaço está condicionado ao contexto sociopolítico, econômico e cultural da humanidade, neste sentido o conceito de modernidade apontado por Berman (2007 p. 24) enquanto uma "unidade paradoxal, uma unidade de desunidade que despreza a todos num turbilhão de ambigüidade e angústia", nos leva a um repensar sobre o papel do homem no mundo. Mas, de que homem estamos falando? E em que mundo ele está inserido?

Contextualizando historicamente, o século XX marca o processo civilizatório com mudanças significativas como: o crescimento urbano, a industrialização, o fortalecimento dos movimentos sociais, a quebra de poderes individuais, a abertura do mercado entre nações e o desenvolvimento de tecnologias de comunicação de massa. Tais mudanças em parte são resultantes das lutas sociais dos séculos anteriores, a exemplo da Revolução Francesa, bem como da influência de expoentes analistas sociais como Karl Marx, Rousseau e Nietzsche para o pensamento coletivo.

As transformações influenciaram sobremaneira todas as formas de expressões do homem, retratados na arte (pintura, dança, teatro, música) na Literatura (poesia, romance), na comunicação (mídia eletrônica) e na arquitetura, com marcas de grande criatividade, “entusiasmo cego”, contradições e possibilidades.

O mundo moderno é, pois, um espaço de “enorme ausência, vazio de valores, ao mesmo tempo em meio a uma desconcertante discordância de possibilidades” (BERMAN), é “o infinito e o incomensurável” (NITSCHE); é um espaço onde temos “a tradição de destruir a tradição” (HAROLD ROSEMBERG), estamos pois “ à beira de um abismo” (ROUSSEAU).

Fazendo uma análise de conjuntura brasileira nos diferentes aspectos (econômicos, políticos, sociais), podemos elencar os principais problemas, a saber: o analfabetismo, a fome, a violência, o índice de mortalidade infantil, o desemprego, a falta de moradia, a má qualificação profissional dos trabalhadores. Diante desse quadro, percebemos claramente a complexidade que compõe a realidade brasileira, baiana, multifacetada, sem culpados aparentes.

Esse contexto é reflexo de políticas públicas ditas de “inclusão” mal conduzidas, que não conseguem transpor os guetos científicos das universidades e chegarem aos espaços que há séculos clamam por soluções e mudanças.

Cabe a nós o questionamento, como educadores, sobre diversas questões: o que podemos fazer para contribuir com a transformação social? Como utilizar as tecnologias de comunicação e informação disponíveis no mundo contemporâneo para minimizar as demandas históricas próprias do processo civilizatório que vivemos? Cabe à universidade, como um dos *locus* privilegiado da ciência, aprender a olhar os contextos e os cotidianos dos docentes e colaborar com a formação destes no sentido de subsidiá-los nas discussões, reflexões sobre as práticas pedagógicas, através de trocas contínuas de saberes.

É através da construção de novos olhares sobre educação escolar que as transformações da sociedade poderão acontecer. A construção de saberes hoje se dá em vários lugares. Na dinâmica das aprendizagens que questionamos a forma

unidirecional na sala de aula convencional. Silva (2003 p.53) chama nossa atenção para a cibercultura como "[..] a atualidade sociotécnica informacional e comunicacional, [...], ou seja, o mundo atual dispõe de novos ambientes de aprendizagem *on line* que possibilitam a interação de saberes. Assim sendo, é necessário buscar a compreensão desse mundo social, admirável, tecnológico, e descobrir como aproveitá-lo.

Isso porque não há como desconsiderar a grande transformação que ocorreu no processo de comunicação humana e no processo educativo dos sujeitos nos últimos anos, seja pela evolução tecnológica, seja pelas transformações no modo de ser e estar no mundo. Para tanto, se considerarmos que educação e comunicação são indissociáveis, como aponta Barbero[22] ao afirmar que a indissolubilidade dessas duas ciências perpassará ainda pela consolidação do conceito de cultura enquanto legitimação das vivências cotidianas de um povo que se educa coletivamente utilizando-se das técnicas e das tecnologias comunicacionais. Sendo assim, concordamos com o autor quando afirma que:

> O mais importante é compreender que, hoje em dia, não somente aparecem novos aparelhos – porque quando surge uma nova tecnologia como o computador, internet, vídeogames, satélite, tudo que está aparecendo – não são só aparelhos, são novas linguagens, novas formas de perceber, novas sensibilidades, novas formas de perceber o espaço, o tempo, a proximidade, as distâncias. [...] Começamos a entender que, se olharmos a cultura a partir da vida cotidiana, que mistura tudo, o cinema, a dança, a música, está tudo junto, então eu entendo que existem determinadas tecnologias, determinados meios, que estão transformando a sensibilidade e os modos de expressão e assim passamos a um outro nível de cultura. Estamos falando de cultura, não em termos de cultura de elite ou cultura popular, estamos falando de mutações culturais. [...] O mais valioso não é a força dos músculos, e sim o conhecimento e a capacidade de transmitir essas novas linguagens. Atualmente eu estou juntando cada vez mais, não só comunicação e cultura, mas educação. É fundamental pensar a reação da educação com as transformações na formas de comunicar, com as transformações na sensibilidade dos jovens. Eu hoje vejo um drama, porque o sistema de educação na América Latina dá as costas ao que está acontecendo em relação às novas sensibilidades. (2000 p. 158)

---

[22] Entrevista concedida à Revista Brasileira de Ciências da Comunicação Vol. XXIII, nº 1, janeiro/junho de 2000).

.

A compreensão das transformações supracitadas incide significativamente sobre a prática docente, pois ao considerar as mudanças das relações entre os sujeitos nos diversos contextos (presencial, à distância), (casa ou na escola) volta-se para o estimulo à aprendizagem, à disponibilização de materiais, o aprender a aprender, construindo intervenções didáticas que suprime do cotidiano o apenas transmitir; ou seja, é na crise paradigmática provocada pela produção de novos instrumentos tecnológicos, que se busca caminhos para a educação enquanto um processo eminentemente de comunicação.

Martín-Barbero (2007) também comenta que está preocupado com o sistema de educação da America Latina (e, por inclusão, também o do Brasil), uma vez que o currículo das escolas não leva em conta essas novas subjetividades e sensibilidades.

Neste contexto, inúmeros instrumentos e estratégias podem ser utilizados e operacionalizados. Um exemplo é o uso na sala de aula das tecnologias de comunicação e informação, quando esta se propõe a realizar a integração de sujeitos através da participação em cursos, palestras, conferências, viagens virtuais, trocas culturais, programas educacionais, campanhas sociais, consultorias, prestação de serviços, voltadas para o atendimento das demandas sociais, educacionais, culturais e econômicas da população, numa perspectiva que vai além do assistencialismo, mas pautada na difusão de saberes para a gestão social do conhecimento.

A defesa da concepção de educação rica em tecnologias como produção intelectual ancora-se na perspectiva do uso de instrumentos mediadores que a partir da intervenção dos docentes possam fomentar a busca pelo conhecimento. Os sujeitos professores e estudantes autônomos na escolha de instrumentos que garantam o processo de aprendizagem.

Em outras palavras, como educador é possível construir um conjunto de práticas compartilhadas em formato de “rede e não de rota” (SILVA, 2002, p.55) onde os sujeitos se relacionem e se comuniquem com o objeto do conhecimento para que, ao se apropriarem do mesmo, possam utilizá-lo da melhor forma para a superação

de problemas, sejam eles individuais ou coletivos.

Atualmente, a demanda por formação docente em nível de graduação e pós-graduação, resultante das exigências criadas pela LDB 9.394/96, tem impulsionado tanto os professores quanto os governos estaduais e municipais a buscarem alternativas que atendam à legislação vigente e modifiquem os números atuais de desqualificação profissional quantitativa e qualitativa, para atuação destes nos ensinos fundamental, médio e superior brasileiro.

Uma das alternativas para a formação docente tem sido o oferecimento pelas instituições de ensino superior credenciadas, de cursos de graduação na modalidade semi-presencial ou à distância. A busca frenética por estes espaços geralmente é feita por sujeitos, professores, que geograficamente residem distantes dos grandes centros universitários, que se chocam com a carga-horária diária de trabalho comprometida diuturnamente e enfrentadas por questões de sobrevivência, o que acaba inviabilizando a freqüência aos bancos acadêmicos, mas que dispõem de “tempo”, “acesso” a instrumentos tecnológicos de comunicação e, principalmente trazem consigo um forte “desejo” de aprender, definindo, portanto a opção pelos cursos on-line.

Os anseios de conhecer, aprender, saber e melhorar ao mesmo tempo sua prática docente e suas condições de vida, a meu ver devem ser considerados, no processo formativo dos sujeitos, independente da modalidade escolhida (presencial ou à distância) e, como afirma Alves (2003 p. 143):

> [...] um caminho é apostar no processo de autoconhecimento, aprendendo a ler nas entrelinhas do olhar do outro, nas lacunas dos discursos, nos medos, desejos, dificuldades, angústias, elementos que permeiam as relações interpessoais e se fazem presente no caminhar daquele que busca o saber.

É, portanto, fundamental e necessário, buscar a consolidação de políticas da universidade que aprimorem os processos de educação para utilização das novas tecnologias, institucionalizando-as nas práticas educativas. Estas poderão ser instrumentos capazes de provocar a gestão social do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos sujeitos que atuarão de forma cidadã

nos espaços formais e/ou não-formais.

Assim, as tecnologias de comunicação e informação só terão sentido quando se apresentarem como a realização concreta de sua sempre anunciada potencialidade de ampliar o acesso à educação, colocando-se como uma alternativa séria de democratização da educação e do saber. Uma característica, portanto, desafiadora de quaisquer limitações à sua utilização.

A construção de novos espaços de conhecimento, de novas territorialidades, é o grande desafio posto pela contemporaneidade aos sistemas educacionais. As profundas transformações ocorridas, durante o século XX, no modelo científico e tecnológico levaram à configuração de uma visão de mundo diferenciada.

O novo contexto sociocultural, científico e econômico, por sua vez, vem colocando em questionamento as relações e as formas de organização e produção de conhecimentos escolares, uma vez que a escola permaneceu à margem desse movimento de transformação. Fechada em seu casulo, presa a seus modelos, à idéia de ordem, continua mantendo as mesmas dinâmicas que vem utilizando ao longo do século XX.

Faz parte desse questionamento, ao mesmo tempo em que se tenta responder a ele, o grande movimento de inserção das tecnologias da informação e comunicação nos contextos escolares, ocorrido a partir da última década do século XX. Esse movimento é desencadeado pelo desejo de alguns em atualizar e modernizar a escola, mas também pela necessidade social contemporânea de fazer com que a escola se constitua num nó de uma vasta rede de produção de informação, cultura e conhecimento, que lhe permita integrar-se à complexidade do mundo contemporâneo.

A chave para a transformação não se encontra apenas na figura do professor. O professor, sozinho, não consegue vencer as barreiras postas pelo instituído. Articulados em grupo têm conseguido uma série de conquistas, mas que muitas vezes são passageiras.

Há que se aprofundar na metodologia dos cursos de formação de professores uma vez que as dinâmicas que vivenciamos durante os cursos nos muitos conteúdos “trabalhados” se perdem no espaço e, as práticas docentes voltaram a ser o que eram antes do trabalho desenvolvido.

Em relação à formação de professores, a discussão trazida por Matos Oliveira (2007, p.248) ressalta a condição docente e a falta de políticas que contribuam efetivamente para as mudanças pedagógicas. Afirma a autora que:

> Esses professores, mal remunerados e mal preparados, denunciam com as suas práticas as discrepâncias existentes nos processos formativos do ensino, fruto de uma política de formação docente que se concretiza em projetos fragmentados, não satisfazendo às exigências de desenvolvimento profissional dos professores e, não respondendo às necessidades da sociedade tecnológica.

Portanto, a via de inclusão sociocultural e digital dos cidadãos, não necessariamente se dá pela implementação de políticas públicas elaboradas em gabinetes ou por grupos isolados, mas sim pelo processo educativo escolar e extramuros, pois, conforme traduz Frigotto: “[...] independentemente ou não da escola, tal qual a conhecemos, antes de sua existência os seres humanos acumularam conhecimento” enfim, de forma prática, é na realidade e em suas dimensões social, cultural, política e econômica que homens e mulheres produzem saberes.

No que se refere à formação de educadores, não basta absorver convicções teóricas, é preciso saber materializá-las através das ações e perceberem-se sujeitos deste processo. Para transpor o pensamento, é preciso garantir participação de educadores em espaços de discussões, estudos, diálogos, debates e trocas de saberes.

As universidades possuem uma rica tradição teórica sobre educação e sempre foram caracterizadas como espaços de resistência, de produção científica, de contradições, enfim o espaço ideal e necessário, legitimado historicamente pela sociedade, para organizar e estruturar dentre diversos cursos, de formação de professores.

5.2. Possibilidades de articulação entre o aprender o mundo das letras e o aprender o mundo digital

Durante séculos a humanidade tem delegado à escola a responsabilidade de ensinar. Desde os códigos escritos da língua, números e regras matemáticas, biografias de pessoas ilustres perpassando pelos estudos sobre os fenômenos da natureza e sobre as próprias relações do homem com a técnica, ou as técnicas.

Atualmente, é comum ouvir de alguns pais de estudantes “a escola não é mais como antigamente”, ou comentários aflitos de professores: “não sei mais o que fazer com meus alunos não querem nada”. Esse descontentamento nos mostra que a mudança da sociedade é visível e ao não se ter clareza para onde iremos o melhor mesmo tem sido recorrer ao saudosismo do passado como na fala dos pais ou depositar as nossas angústias nos estudantes como na fala dos professores.

Mas, e os estudantes, o que pensam e dizem? Estes, mesmo que não expressem oralmente a ação do “querer nada”, não aprenderem ou não corresponderem às expectativas da escola e da família, vêm demonstrando claramente suas críticas à educação atual.

A tríade escola-vida-conhecimento, em plena era contemporânea, continua caminhando em sentidos opostos: “a vida na escola e a escola da vida” (CECCON, DARCY DE OLIVEIRA, 1982 p.02). No primeiro mundo, as informações ou blocos de conhecimentos são interiorizados por meio da leitura ou ensino pelo professor para serem devolvidos através das provas de conhecimentos ao final de semestres ou unidades letivas. No segundo mundo, o conhecimento é aprendido na convivência com/no meio, através da própria utilização das diversas linguagens (verbais, não verbais, sinestésica...) que possibilitam a realização de diferentes leituras e que servem aparentemente apenas para as relações diárias com outras pessoas e objetos.

Corroborando com essa discussão Rubem Alves (1991), reitera que a escola toma como base as respostas prontas, construídas em um tempo e espaço que não mais se encaixa neste momento; ao invés de possibilitar aos estudantes de hoje viverem

e pensarem dentro da escola sobre um currículo vivo que não ignora as regras, os códigos, mas percebe-os como parte integrante de um contexto cultural maior.

Nesse caso, educar o homem é diferente de dar doses de conhecimentos conforme a idade e a série e ir aumentando as doses com o sonho de prepará-lo para o vestibular, para ingresso na universidade, mas é possibilitar a construção de um saber cultural, coletivo e socializável.

Os meios tecnológicos de comunicação com suas capacidades técnicas extraordinárias de apelar ao multisensorial dos sujeitos têm conseguido fazê-los "querer tudo", enquanto a escola continua insistindo que estes "não querem nada". Se, são os mesmos sujeitos ávidos por conhecerem o mundo, por que mais precisamente as instituições de ensino não aproveitam o desejo de conhecer, mesmo que seja apenas uma alucinação temporal e desafia-os constantemente a pensarem, construírem perguntas que os levem as respostas?

É nesse movimento continuo de busca, imersos no mundo contemporâneo que não nos cabe insistir em educar o homem fazendo-o "decorar" letras, sílabas, palavras, fragmentos de livros para aprender a ler. Pois na sociedade informática textos lineares inflexíveis para leitura apenas seqüenciais estão com os dias contados.

O momento exige: primeiro, nos percebermos diante de redes de informações que ultrapassam sobremaneira os muros da escola; segundo, que os "hipertextos" com sua capilaridade plástica de manuseio e de viagem a outros e outros textos no mundo virtual, nos possibilita enxergar a dinamicidade das coisas, a percebermos uma infinidade de autores, visões e posições sobre uma pluralidade de temas e de contextos. E, portanto descobrirmos que é hora de fazer leituras dinâmicas e críticas da realidade.

A grande rede de informações não se esgota no computador conectado à internet, está presente em todos os lugares, em casas, ruas, na escola, em outros estados e países. Disponível via rádio, TV, jornais, livros, celulares e internet. Enfim, um mundo composto por leitores ou produtores de hipertextos. Leitores pela

capacidade de interpretarem as realidades e produtores por serem responsáveis por transformar essa realidade em novos textos e contextos.

Será que se invertermos o curso da história da educação brasileira e, ao invés de andarmos seguindo os passos deixados na “areia, nos manuais dos alfabetizadores, nos ditados de palavras, nas cópias, no decoreba de regras, das leituras em coro, e, buscarmos no desejo de conhecer dos estudantes, difundir o saber cultural e construir novos saberes?

Construir saberes fomentados pelos meios tecnológicos de comunicação e informação e coerentes com o processo de desterritorialização, transformando esses “saberes” em currículo vivo, nos remete a outra questão: não estaríamos preparando melhor os homens e mulheres para viverem nessa e para essa sociedade?

O que vem a ser mais importante numa sociedade capitalista cheia de desigualdades sociais: os acúmulos de conteúdos desconectados da vida ou a capacidade de pensar criticamente sobre esses conteúdos e de reconstruí-los coletivamente?

O cidadão que é preparado para pensar reconhece o momento de acumular conhecimentos para fazer um vestibular e concorrer igualmente a uma vaga na universidade ou em concursos. Um dos objetivos precípuos da escola, não deveria ser o de apenas formar cidadãos vazios, que acumulam informações como robôs, pois homens são dotados de pensamento. Como afirma Levy (1991, p. 130) “[...] nossa memória não parece em nada com um equipamento de armazenamento e recuperação fiel das informações”. Daí a importância do aprender a pensar e não a acumular dados desconexos da realidade.

O uso dos instrumentos tecnológicos de comunicação e informação, principalmente do computador, por ser considerado atualmente um dos equipamentos mais eficientes que marcou a história da civilização, também pode marcar consideravelmente a discussão sobre as políticas públicas de inclusão a partir do contexto educacional.

Nessa perspectiva, ao processo de Educação de Jovens e Adultos, não basta apenas garantir a execução de políticas públicas que forneçam aulas de “ler e escrever” os códigos escritos. É preciso rever a formulação de tais políticas para que os Jovens e adultos já excluídos socialmente do processo educativo por idade e condição financeira, não sejam excluídos também da nova *condição humana*[23], de apreender e de ter acesso a todas as produções de saberes e a todas as formas de comunicação do/no mundo.

A construção do alfabeto, a descoberta da escrita, e a criação da imprensa trouxeram mudanças significativas de paradigmas sobre a aprendizagem humana e sobre os processos de alfabetização nos contextos educativos, modificando sobremaneira as relações entre as pessoas. Portanto, as novas formas de comunicação, com o advento das tecnologias também transformam as formas de ensinar e aprender.

Mesmo após significativas contribuições de Piaget advindoas dos estudos sobre a gênese do conhecimento humano; de Emilia Ferreiro, com seus estudos linguísticos e de Vygotsky, em seu livro intitulado A Formação Social da Mente no qual descreve os processos de aprendizagem por instrumentos de mediação, muitos alfabetizadores ainda não conseguiram perceber que a aprendizagem é auto construída pelos aprendizes nas suas interações e no curso das suas necessidades de serem entendidos e de entenderem o mundo.
Isso significa que diante de programas de TV, de jornais, de revistas, de *out dors*, de computadores, filmes, receituários e músicas, os sujeitos são capazes de construírem suas hipóteses sobre a escrita, de realizarem suas leituras e, desafiados a aprofundarem o pensamento, de se constituírem leitores e escritores utilizando a base alfabética e todos os demais códigos que produzem sentido.

Dessa forma Programas voltados para alfabetização de jovens e adultos, a exemplo do TOPA, poderão dispor também de outras formas de intervenções que desafiem

---

[23] Adam Shaff no livro Sociedade Informática esclarece que diante das velozes e profundas mudanças de ordem econômica, social, cultural e política, o indivíduo vê transfigurar-se a sua "condição". como "homo autocreator".

as elaborações mentais dos sujeitos e os façam avançarem no processo de construção da *lecto-escrita* em diversos ambientes e com uma pluralidade textual que ao mesmo em tempo que se constituem enquanto cidadãos incluídos no mundo letrado sejam também incluídos no mundo digital.

A hipertextualidade oferecida pelas mídias é infinita e não só pode substituir as cartilhas e os métodos tradicionais utilizados para alfabetizar como poderá oportunizar os usuários a fazerem relações durante o processo de aprendizagem até então não realizadas como, por exemplo, perceber a escrita enquanto forma de comunicação, para além do simples registro dos livros a fim de ser absorvida e tomada como verdade absoluta; perceber a leitura como uma elaboração humana, alterável, móvel visto que nenhuma idéia é totalmente definitiva assim como a evolução natural do homem e do mundo e ainda o mais importante, perceber-se capaz e autônomo para pensar e criar.

Nesse universo de criação, de liberdade de expressão, de interatividade com os diferentes textos, a cibercultura[24] conforme afirma Silva (2003, p. 53) "[...] põe em questão o esquema clássico da informação", uma vez que tanto o emissor quanto o receptor manipulam nesse novo espaço os sentidos e conteúdos da mensagem, é preciso uma reorganização das relações nessa grande rede.

Ainda sobre hipertextualidade, Castells defende a idéia de uma convergência entre internet e multimidia por considerar as transformações da Internet que se converteu em "[...] uma ferramenta organizativa da empresa e um meio de comunicação [...], constituindo-se, além disso, numa alavanca de transformação social" (CASTELLS, 2004, p. 174). Pensamento que se complementa com a afirmação de Silveira sobre a internet ao ressaltar que "[...] essa possibilidade fantástica ocorre devido à inexistência de um órgão central que decida o que pode e o que não pode ser criado". (2008, p.36).

[24] Cibercultura é a atualidade sociotécnica informacional e comunicacional definida pela codificação digital (bits), isto é, pela digitalização, que garante o caráter plástico,hipertextual,interativo e tratável em tempo rela da mensagem. (SILVA, 2003, p. 53)

Ramal (2003) diz que, aplicada ao contexto escolar, a hipertextualidade funciona como “[...] ambiente de construção de novas identidades docentes”,–e que a “[...] materialidade digital gera uma velocidade nunca imaginada na produção e na circulação de informações, materialidade essa construída para a interatividade”. (RAMAL, 2003 p. 251)

Sendo, pois, a internet uma “alavanca de transformação social” encontra eco na educação, mais precisamente na escola, onde seus atores, professores e estudantes, diante das mudanças advindas dos usos das TICs, buscam uma posição e outras posturas, onde relações diferenciadas poderão ser assumidas, conforme afirma Silva (2003, p. 56):

> O professor para além do apresentador de conhecimentos pode tornar-se o provocador do conhecimento [...] formulador de problemas, proponente de situações, arquiteto de percursos, mobilizador de inteligências múltiplas e coletivas na construção de conhecimentos. O aprendiz experimenta a criação do conhecimento quando participa interferindo, agregando e modificando. [...] deixa o lugar de recepção passiva de onde ouve e olha, copia e presta contas para se envolver com a proposição do professor e/ou de outro aprendiz.

Uma educação pautada na liberdade para construir conhecimentos, na autonomia dos sujeitos, na utilização das múltiplas possibilidades de atuação para solucionar problemas, na interatividade, pode ser um dos caminhos para a garantia da inclusão sociodigital dos indivíduos no mundo.

A educação que inclui sociodigitalmente requer uma mudança de paradigma, uma organização que garanta de fato a operacionalização dessas ideias. Nesse sentido, Silva, ao aprofundar o conceito de interatividade, propôs que um curso, para ser de fato interativo, deve buscar a garantia de três aspectos essenciais: a “participação colaborativa, a bidirecionalidade e dialógica e, conexões em teias abertas.” (2003, p. 56).

Pensando esse formato para o curso de formação de alfabetizadores, os três aspectos poderiam ser tomados como base para o planejamento do curso, para sua execução e avaliação. Transformados assim em princípios, teríamos:

Primeiro, quanto à participação colaborativa: “[...] participar não é apenas responder sim ou não, prestar contas ou escolher uma opção dada, mas significa intervenção na mensagem como co-criação da emissão e da recepção” (2003, p.56.). Os alfabetizadores como co-criadores poderiam intervir na definição dos conteúdos do curso, apontando suas dificuldades pedagógicas para alfabetizar, seus conceitos de alfabetização, relatando suas formas de ensinar.

Segundo, quanto à bidirecionalidade dialógica: “[...] a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, os dois pólos codificam e decodificam”. De forma articulada, os coordenadores, professores formadores, professores alfabetizadores e alfabetizandos, numa comunicação multidirecional realizariam as trocas de saberes em rede, a fim de fortalecer suas ações no desenvolvimento dos seus papéis, na perspectiva de que suas funções possam convergir para um objetivo a inclusão social dos sujeitos através do processo de letramento.

O terceiro princípio poderia ser assim enunciado: “[...] a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdades de trocas, associações e significações”. O processo de Alfabetização de Jovens e Adultos deve ser compreendido como um processo de letramento, onde o mais importante nesse contexto não e o método, o conteúdo ou o material a ser utilizado para alfabetizar no sentido restrito das palavras, “ler e escrever”, mas, sim, a conquista da autonomia do cidadão para construir saberes e, para a utilização desses saberes na busca da transformação da realidade atual.

Portanto, um curso de formação de alfabetizadores pautado nos princípios acima descritos, vem reiterar que o processo de educação se dá em todos os lugares e com a influência das mais variadas tecnologias de informação e comunicação, sociais, culturais e digitais, onde a leitura é compreendida como ato individual e coletivo de interpretação e a escrita como forma de expressão livre do pensamento para ser socializada ou simplesmente guardada. Nesse processo, o papel do alfabetizador alterna-se, hora como desafiador e mediador, hora como observador das construções dos alfabetizandos, mas, sempre como leitor e escritor que tem o compromisso de incluí-los sociodigitalmente no mundo contemporâneo que todos vivenciam diariamente.

A sociedade atual está marcada por um processo civilizatório de mudanças e, como escreve Freire.

> Nem somos mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (PAULO FREIRE, 1996 p.99)

Para compreender melhor como homens e mulheres são sempre os atores principais de processos formativos, ao mesmo tempo em que são membros de uma sociedade desigual e excludente, é que trilhamos metodologicamente uma pesquisa que se define como um estudo de caso para verificarmos no interior de uma política pública de alfabetização de jovens e adultos na Bahia, como se efetiva tal política e quais as relações desta com as TICs.

CAPÍTULO 6

6.1. Considerações conclusivas

O caminho que trilhei para chegar aos resultados do estudo sobre o Programa TOPA/UNEB: análise da formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sociodigital dos jovens e adultos da Bahia, representou um caminho ao mesmo tempo prazeroso e árduo, desafiador e instigante, comprometido e técnico.

O prazer foi encontrado no resgate histórico da vida profissional de professores alfabetizadores e formadores, em sua maioria mulheres que, com garra e coragem, educam outros homens e mulheres na certeza de que através da educação se constrói um mundo melhor.

Essa imersão nas falas dos sujeitos levou-me a concluir que nossas vidas são entrelaçadas por saberes do cotidiano agregados aos saberes das ciências e aos saberes tecnológicos, que imprimem nossas marcas em tudo que pensamos ou produzimos. Aos poucos, vamos tecendo redes de relacionamentos e de conhecimentos e, nesse emaranhado, nos constituímos como sujeitos históricos, políticos, comunicativos e, portanto críticos – reflexivos e capazes de ensinar e aprender. A pesquisa constituiu-se em um trabalho árduo, no debruçar-me sobre os livros, no resgatar saberes dos inúmeros teóricos há tempos já lidos e nos atuais, para ressignificar conceitos e teorizar práticas. Nesse garimpo, o olhar construído sobre políticas públicas, formação de professores, alfabetização e letramento e também sobre as TICs como instrumentos para a inclusão sociodigital dos sujeitos, foi alterado significativamente.

Ressalto que é preciso compreender as políticas públicas como decisões que não resultam apenas da vontade ou das demandas sociais do povo, mas, que tais políticas dependem das relações de poder estabelecidas pela economia, por grupos políticos ou por classes sociais, e, ainda, que estas encontram-se fortemente ancoradas no contexto histórico, conforme defende Boneti (2006). Para efetivamente intervir nas políticas públicas, os principais sujeitos poderiam participar efetivamente se fossem considerados “protagônicos”, conforme a abordagem de Brandão (2008).

E se tal protagonismo fosse sustentado por uma participação dos sujeitos como co-criadores conforme afirma Silva (2003).

Nessa lógica, pesquisar o Programa TOPA - Todos pela Alfabetização - foi desafiador, uma vez que ao adentrar os meandros das políticas públicas desenvolvidas pela SEC-BA em parceria com as Universidades publicas, tive que manter uma postura impessoal de pesquisadora, para realizar um olhar como membro externo do objeto pesquisado, devido a minha condição de Pró-Reitora de Extensão que, quotidianamente, encontra-se às voltas com os documentos, relatórios e negociações junto à SEC para implementação do Programa. Daí a responsabilidade de encontrar subsídios nos documentos oficiais e nos registros das falas dos sujeitos para ter o respaldo necessário no percurso metodológico.

O Programa se caracteriza pela “busca do desenvolvimento da leitura e escrita daqueles que estiveram excluídos do mundo letrado” com o objetivo de “diminuir os índices quantitativos de analfabetismo e de despertar a necessidade de escolarização dos sujeitos” (2008, p. 02) Com tal objetivo amplo e complexo, foi instigante poder situar o Programa TOPA no contexto histórico em que foi elaborado, implementado e, principalmente, verificar quais as forças sociais e políticas que o conduzem.

Dessa forma, pautando-me nas técnicas de pesquisa qualitativa, realizei um estudo de caso e a utilização dos instrumentos de coleta de informações como aplicação de questionários, utilização dos relatos dos sujeitos da pesquisa (professores alfabetizadores e professores formadores) e análise dos documentos disponibilizados pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/NEJA/PROEX/UNEB, registros e documentos por meio dos quais pude tecer algumas conclusões comprometidas com os resultados alcançados quanto ao perfil dos alfabetizadores, à gestão do programa e ao processo de formação dos professores alfabetizadores.

Quanto ao perfil dos alfabetizadores, entrevistados, na amostra de 116 docentes, observou-se que são em sua maioria mulheres, concluintes do ensino médio (65%), com menos de três anos em classe, embora com experiência em alfabetização

(61,21%) e com pouca vivencia em cursos de formação na área das novas tecnologias (30,17%). Dados que nos leva a afirmar que é necessário um maior investimento nesses profissionais para que estes possam cumprir adequadamente com o seu papel de preparar outros sujeitos para o mundo letrado.

Quanto à gestão do programa, podemos concluir que a forma de organização encontrada pela UNEB para atender a demanda do Programa TOPA em todo o Estado da Bahia pressupõe a definição de papéis e a articulação entre os diversos atores (coordenadores, supervisores, formadores, monitores), a fim de cumprir com os objetivos de formar alfabetizadores, acompanhar e avaliar as ações do programa e que o sucesso dessa gestão esta intimamente vinculado ao engajamento das pessoas que compõem a equipe e o desenvolvimento coerente de suas funções.

Quanto ao processo de formação de alfabetizadores, concluímos diante do perfil dos sujeitos (professores alfabetizadores) que a carga horária estabelecida pelo MEC / Brasil alfabetizado de 60h para formação inicial e continuada, é insuficiente, pois, o aprofundamento dos conteúdos propostos pelo Programa TOPA, que toma como base os conceitos de Paulo Freire (pedagogia da autonomia), Emilia Ferreiro (psicogênese da língua escrita) e Magda Soares (alfabetização e letramento), requerem uma postura de estudo continuo e uma imersão teórica profunda e detalhada com vistas à construção de uma metodologia para alfabetizar mais próxima das demandas educacionais do contexto em que os alfabetizandos estão inseridos.

Mesmo diante dos relatos dos alfabetizadores a respeito das deficiências de infra-estrutura do Programa, como a falta de material didático, de óculos para jovens e adultos, dentre outras demandas, há que se considerar também as dificuldades de transpor para a prática diária os conhecimentos difundidos nos cursos de formação.
Os resultados apontaram, ainda, para uma inclusão sociodigital dos alfabetizandos e para a necessidade de implementar ações que voltem-se também para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto da alfabetização. Os alfabetizadores consideram importante a evolução da sociedade contemporânea e a necessidade de incluir os alfabetizandos também na era digital.

Acredito que é na crise paradigmática provocada pela produção de novos instrumentos tecnológicos que se buscam caminhos para a educação enquanto um processo eminentemente de comunicação. E que tal comunicação deve respeitar a nova estrutura de rede onde os diversos pontos de convergência são inicio e fim das trocas de saberes. Nesse contexto da cibercultura, professores, estudantes, outros atores, são mediados pelas informações disponíveis e, ao tratá-las, transformam saberes, transformam seus textos, transformam, enfim, o próprio mundo.

Face ao exposto, acredito na potencialidade do docente como sujeito que articula o conhecimento da experiência e o conhecimento teórico e que encoraja também os estudantes em seu processo educativo a articularem seus conhecimentos de vida com os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

Defendo a ideia de que a inclusão sociodigital dos cidadãos, aqui entendida como a democratização do acesso dos homens e mulheres aos bens materiais e imateriais produzidos ao longo da história da sociedade, incluindo-se neste campo os bens as tecnologias digitais, não necessariamente se dá pela implementação de políticas públicas elaboradas em gabinetes ou por grupos isolados, mas sim pelo processo educativo escolar e extramuros.

Para incluir sociodigitalmente os homens, a universidade e a escola desempenham papéis fundamentais por representarem um dos *lócus* de produção e socialização dos saberes e por disporem de espaço e tempo organizados para tal inclusão, mas, principalmente, por estarem inseridos nas discussões como propositoras e executoras dessa nova “política”.

A universidade, mais especificamente, possui, ainda, outra responsabilidade, a de integrar as pesquisas realizadas ao ensino de graduação e a extensão, tripé acadêmico que deve garantir a excelência acadêmica e, conseqüentemente, dar retorno à sociedade quanto ao atendimento de suas demandas.

Penso que os índices de analfabetismos na Bahia, retratados nessa pesquisa, encontram no percurso da história da educação brasileira as respostas para sua justificativa, embora seja necessário considerar que as alternativas até então

encontradas para minimizar esse quadro de desigualdade e exclusão social não atendem a proporção esperada, ou seja, a de um dia podermos conviver com uma sociedade eminentemente letrada, na perspectiva do letramento defendida por Souza (2001), ou seja, com pessoas que possam utilizar sua condição humana para interagir com diferentes portadores e gêneros textuais em suas práticas sociais, enfim, que possam, parafraseando Freire, articular a leitura dos diferentes mundos com a leitura e escrita das palavras.

E o diálogo continua, porque é necessário a continuidade de novas pesquisas que apontem para o conceito de inclusão sociodigital e para verificação dos resultados do processo de alfabetização na vida e no trabalho dos sujeitos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. e NOVA, C. **Educação e Tecnologia**: Trilhando Caminhos. Salvador, Eduneb, 2003.

ASSMANN. Hugo. **Reencantar a educação**. Rumo a sociedade aprendente. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

Bahia em Números, Salvador:SEI,2006

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés et al. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação *In* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. Memória (auto) biográfica como prática de formação. *In* **Revista@mbienteeducação**, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em **www.cidadesp.edu.br Acesso em 05/08/2009**

CARVALHO, I.C.L. e KANISKI A.L. A sociedade do conhecimento e o acesso á informação: para que, para quem? *In* **Ciência& Informação**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000

CECCON, Claudius; DARCY DE OLIVEIRA, Miguel e DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTELAZZO, Iolanda B. C. **Redes de Comunicação e Educação Escolar: a atuação de professores em comunicações telemáticas**. Dissertação apresentada na Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. USP: São Paulo, 1996.

CUNHA, A Política Educacional e a formação da força de trabalho industrial na era Vargas. In GERMANO, José. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964- 988)**. São Paulo: Cortez, 1993.

D'ÁVILA, Cristina. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. *In* **Revista da Faeeba**. Salvador. v. 14, n. 24, p. 217-238, dez., 2005. p.

Da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. In: **RBCS**. - v. 18, Nº. 51 fev 2003. p.21-29.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Edição atualizada. Brasil, 2001. Coleção Extensão Universitária, volume 1.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 19 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

GHEDIN, EVANDRO. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150. BBE. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade / organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olivia. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia**. Pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto, 2007.

_____. Políticas Públicas e Educação de jovens e Adultos. *In* NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e Formação de Professores**. 01 ed. Salvador: EDUFBA, 2007, v. 01, p. 241-269.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: ARTMED, 2002

MORAES, Denis (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Editora Record: Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania. **Memória e Formação de Professores**.Salvador: Edufba,2007.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: Edufba, 2008

NOVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo.** Disponível em http://www.tvebrasil.com.br

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia**. Pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto editora, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

REDIN e ZITKOSKI. Políticas públicas para a inclusão social – a educação em foco. *In* **Revista UNIrevista** - Vol. 1, n°2 : (abril 2006) pag.05.

Revista FAMECOS • Porto Alegre • nº 26 • abril (2006)

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. *In* **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Formação de Professores - edição internacional**, 2008. Anais. Curitiba: PUCPR, 2008. v.8. p. 1 a 15.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Currículo e educação:conceitos e questões no contexto educacional In: **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Formação de Professores - edição internacional**, 2008. Anais. Curitiba: PUCPR, 2008. v.8. p. 1 a 15.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente, um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação Popular do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDAO, Marco Antônio. **Inclusão digital e educação para a competência informacional**: uma questão de ética e cidadania. Ci. Inf. [online]. 2005, vol.34, n.1, pp. 28-36. ISSN 0100-1965.

SILVA, Marco (Org.). **Educação *online*.** Teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política – outros dados.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três.

SOUZA, Antonio Vital Menezes. **Marcas de Diferença**: Subjetividade e devir na formação de professores. Rio de janeiro: Editora E-papers, 2007.

SOUZA, Sandro Soares de. Eventos de letramento e portadores textuais: a educação de jovens e adultos sem terra no assentamento 'Che Guevara' do MST (Ocara/CE). In: **ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE** (15: 2001: São Luís). Anais… São Luís: UFMA, 2001. CD-ROM : D:\UFMA\GT-18\GT18-9.htm.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, Hélgio. **Universidade em Ruínas**: Na república os professores. Vozes: Porto Alegre, 1999.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. Estatuto e Regimento interno. Salvador: Eduneb, 2008.

_____. **DOCUMENTO: Sistemática de acompanhamento e formação continuada.** Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Núcleo de educação de Jovens e Adultos- NEJA, 2008.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e Inclusão Social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Sr(a).

Este instrumento faz parte de **estudo acadêmico,** realizado no âmbito do Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. O referido estudo integra a linha de Pesquisa “Tecnologias e Educação”. O foco da pesquisa incide sobre a formação de professores do Programa Topa e sua inserção no mundo das tecnologias.

Chamamos a atenção que não se trata de questionário de avaliação do TOPA, e, portanto é importante que as respostas sejam espontâneas e honestas.

Por favor, certifique-se de não deixar nenhum dos itens em branco. Agradecemos muito vossa gentileza, atenção ao mesmo tempo em que nos comprometemos em manter o anonimato dos respondentes.

Os resultados dessa pesquisa serão disponibilizados após a sua conclusão, prevista para outubro de 2009.

Muito obrigada,

Por favor, indique o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações apresentadas a seguir. Assinale um número entre 1 (caso discorde totalmente) e 7 (caso concorde totalmente). Caso não concorde, nem discorde, assinale o número 4.

1. O TOPA se constitui como um importante Programa que proporciona a formação de alfabetizadores e a inclusão sócio,cultural dos alfabetizandos.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
2. O TOPA inclui socialmente e digitalmente os sujeitos que aprendem a leitura e escrita.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
3. O papel desempenhado pelo TOPA é de suma importância na intermediação entre a universidade e a comunidade externa.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
4. Para a participação dos alfabetizandos no mundo contemporâneo, requer além da aprendizagem da leitura e da escrita, a sua inclusão digital.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
5. A criação do TOPA demonstra que a SEC considera muito importante a criação de políticas públicas voltadas para a inclusao.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
6. Os alfabetizadores, coordenadores de turma, Direc, universidades, participam ativamente no processo de avaliação interna do programa.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
7. Os alfabetizadores, coordenadores de turma, Direc, universidades dialogam de forma harmônica visando a qualidade do programa.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
8. Os conteúdos do curso de formação dos alfabetizadores são importantes para despertar a curiosidade acerca das novas tecnologias de informação e comunicação.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
9. Os conteúdos do curso de formação apontam para a utilização do Método Paulo Freire.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
10. A tomada de decisão no âmbito da UNEB baseia-se nas normas estabelecidas pelo MEC e SEC para o funcionamento do Programa.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
11. O Topa é considerado uma política pública de inclusão social.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
12. O Topa é considerado uma política pública de inclusão cultural.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
13. O Topa é considerado uma política pública de inclusão digital.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
14. O processo de avaliação interna se constitui como importante referencial para a gestão do Programa TOPA.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
15. A qualidade do programa atribui-se ao processo de formação de professores.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
16. A qualidade do programa atribui-se a garantia das condições de trabalho (pagamento da bolsa, material didático,óculos para alfabetizandos)	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
17.Para uma alfabetização de qualidade é preciso utilizar uma metodologia criativa , dinâmica e que dê resultados imediatos.	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente
18. O principal resultado da alfabetização é a aprendizagem da leitura e escrita	Discordo totalmente	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	Concordo totalmente

Perfil do alfabetizador participante do topa:

P1) Idade:

a) de 20 a 30 anos
b) de 31 a 40 anos
c) de 41 a 50 anos
d) acima de 50 anos

P2) Sexo:

a) Masculino
b) Feminino

P3) Nível de escolaridade:

a) Ensino fundamental
b) Ensino médio
c) Ensino superior
d) Especialização
e) Mestrado
f) Doutorado

P4) Possui experiência anterior em alfabetização?

a) Sim
b) Não

P5) Há quanto tempo trabalha com alfabetização?

a) menos de 3 anos
b) entre 3 e 6 anos
c) mais de 6 anos

P6) Você já participou de algum evento sobre inclusão digital?

a) Sim
b) Não

P7) Marque apenas uma resposta. Que instrumentos de comunicação e informação estão mais presentes em sua vida?

a) TV
b) rádio
c) TV, celular
d) TV, rádio,DVD
e) TV, rádio,DVD,celular
f) TV, rádio,DVD,celular,computador

Anexo 2 – Caracterização do Programa TOPA Na UNEB

Em 2007/2008, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, por intermédio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), em parceria com os Governos Federal, Estadual e Municipal para a realização do Programa TOPA — TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO/Brasil Alfabetizado atendeu a 217 municípios baianos, 8.991 Alfabetizadores, 33 Intérpretes de Libras, 579 Coordenadores de Turmas e 137.924 Jovens, Adultos e Idosos em situação de baixo nível de alfabetismo, responsabilizando-se pela formação Inicial dos Alfabetizadores, dos Coordenadores de Turmas, pela supervisão da Formação Continuada dos Alfabetizadores e Coordenadores de Turmas e pela supervisão técnico-pedagógica ao longo do Programa, conforme Resolução/FNDE/CD nº 033 de 03 de julho de 2007. Em 2009, atende a 143 municípios baianos, 12.033 Alfabetizadores, 1.693 Coordenadores de Turmas e 168.462 Jovens, Adultos e Idosos.

Anexo 3

Atribuições da equipe que compõe a coordenação do Programa TOPA/UNEB

1. Coordenadores gerais:

Responsáveis por coordenar e administrar todas as ações do Programa sob a responsabilidade do NEJA/ UNEB.

2. Supervisores

a) realizar ações de mobilização dos coordenadores de turma e gestores municipais para a Formação Inicial.
b) realizar o acompanhamento da prática pedagógica dos alfabetizadores, cumprindo, a realização de visitas de supervisão nos municípios;
d) analisar, juntamente com o *coordenador pedagógico* do Programa, os relatórios parciais e finais, bem como, toda documentação exigida para o efetivo funcionamento do referido Programa, além de elaborar relatórios técnico-pedagógicos;
e) participar na elaboração e execução dos planos de ação, acompanhamento, controle (coleta de dados) e avaliação das etapas do Programa;
f) realizar intervenções, mediando as relações entre as diversas instituições que executam o programa nos municípios.

3. Coordenadores de núcleo

A atuação do Coordenador de Núcleo tem como foco as ações de formação e o acompanhamento do Programa e, desse modo, se constituem atribuições essenciais:
a) elaborar em conjunto com a coordenação geral e supervisão Plano de Formação Inicial (primeira e segunda etapas) dos Alfabetizadores, Coordenadores de Turmas e Intérpretes de Libras, considerando o Plano Plurianual de Alfabetização / PPAlfa do Programa TOPA;

b) elaborar o Plano de Formação Continuada dos Alfabetizadores, Coordenadores de Turmas e Intérpretes de Libras, considerando o Plano Plurianual de Alfabetização / PPAlfa do Programa TOPA, sob a coordenação do NEJA;

c) avaliar a Formação Inicial (primeira e segunda etapas) dos Alfabetizadores, Coordenadores de Turmas e Intérpretes de Libras, considerando o Plano Plurianual de Alfabetização/ PPAlfa do Programa TOPA - Todos pela Alfabetização / Brasil Alfabetizado junto ao NEJA;

d) planejar e realizar a Formação Inicial e Continuada dos Monitores;

e) acompanhar controlar e avaliar os trabalhos desenvolvidos pelos Monitores;

f) realizar a Formação Continuada de Coordenadores de Turmas;

g) realizar o acompanhamento da prática pedagógica dos Alfabetizadores por intermédio de visitas às classes de alfabetização, conforme cronograma ;

h) participar de reuniões de Formação Continuada realizadas pelos Coordenadores de Turmas;

i) avaliar a prática pedagógica dos Alfabetizadores e dos Coordenadores de Turmas;

j) realizar o acompanhamento direto da prática pedagógica dos Alfabetizadores;

l) participar de reuniões de planejamento e avaliação, promovidas pala SEC, quando se fizer necessário;

m) participar de ações de planejamento, acompanhamento, controle e avaliação do Programa, junto ao NEJA;

n) elaborar relatórios técnico – pedagógicos e encaminhar à Coordenação do NEJA, juntamente com folhas de freqüência, logo após a realização dos eventos.

4. Monitores

a) Realizar visitas de acompanhamento técnico-pedagógico às classe nos municípios;

b) realizar encontros de formação junto aos coordenadores de turmas em conjunto com o coordenador de núcleo;

c) elaborar relatórios das visitas técnicas às classes para o coordenador de núcleo;

d) auxiliar o coordenador de núcleo em todas as suas atribuições.

ANEXO 04 – gráficos da pesquisa

GRÁFICOS DE 01 A 17

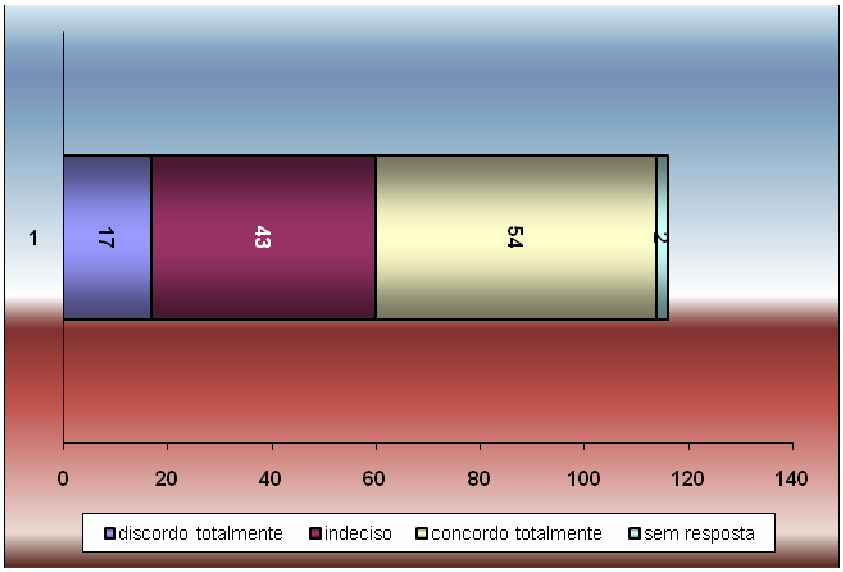


Gráfico 01 TOPA inclui socialmente e digitalmente

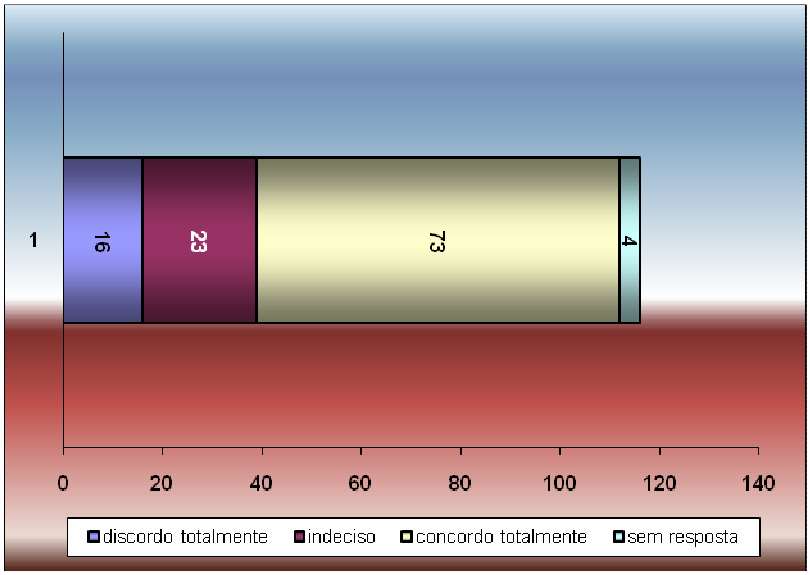


Gráfico 2 TOPA intermedia universidade/comunidade

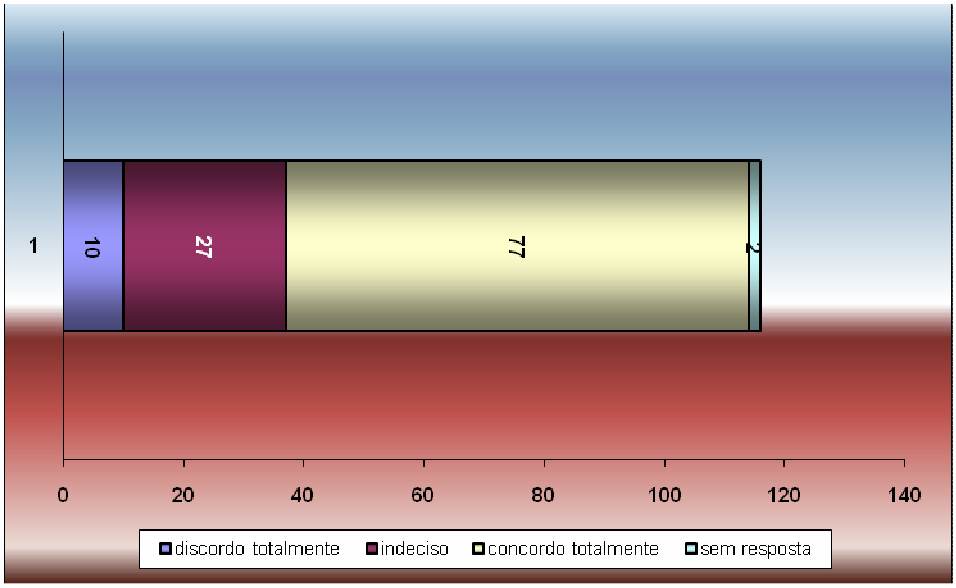


Gráfico 03- Alfabetizandos no mundo contemporâneo, requer além da aprendizagem da leitura e da escrita, a sua inclusão digital

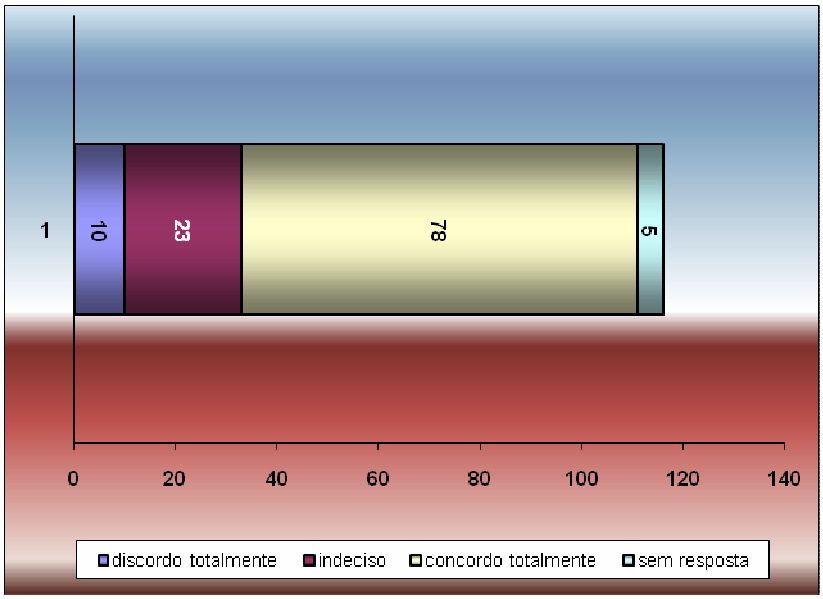


Gráfico 4 compromisso da SEC com a inclusão, através do TOPA

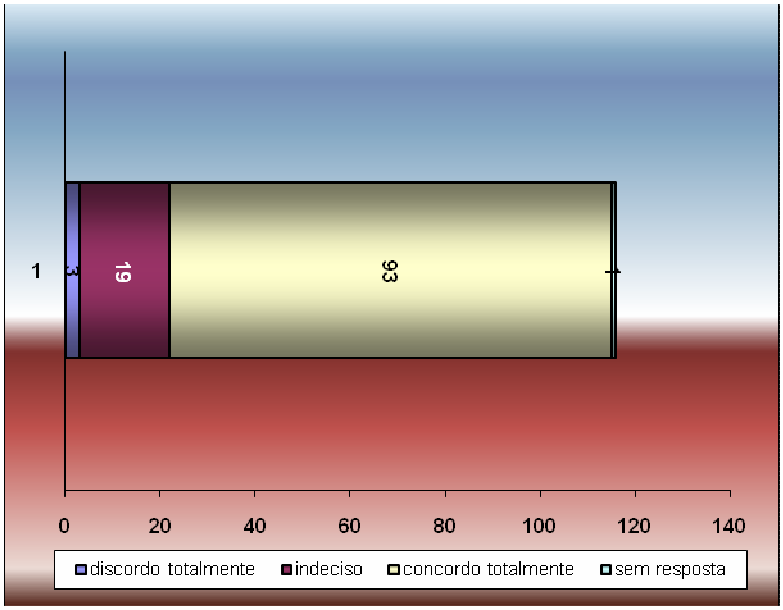


Gráfico 05 Participaçao da DIREC,UNIVERS. Coord. Na avaliaçao interna

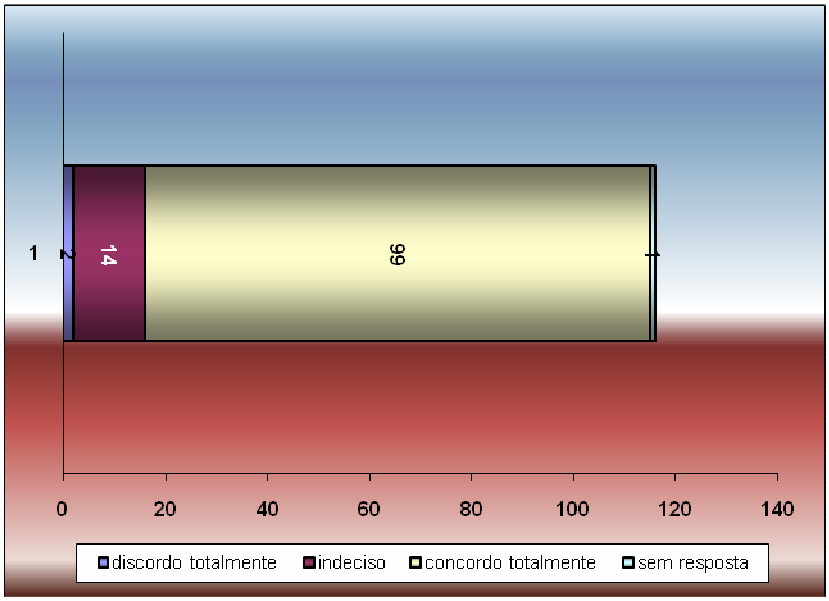


Gráfico 6 diálogo entre alfabetizadores, coordenadores, DIREC e Universidade

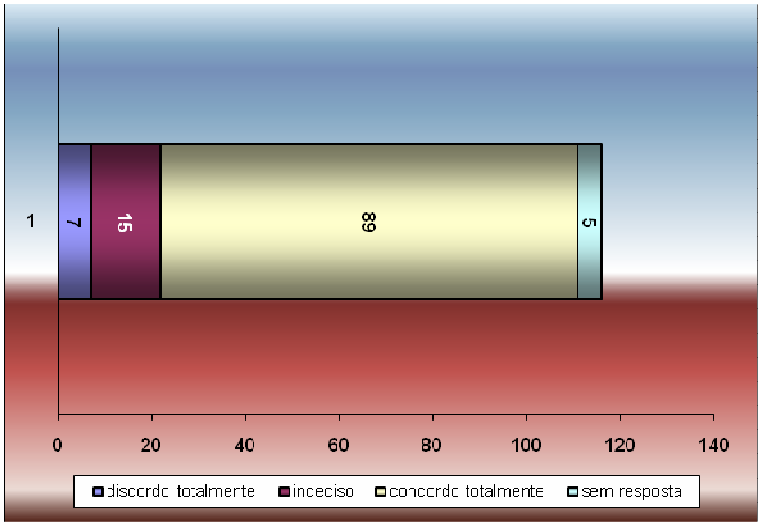


Gráfico 7- conteúdos despertam curiosidade sobre novas tecnologias de informação e comunicaçao

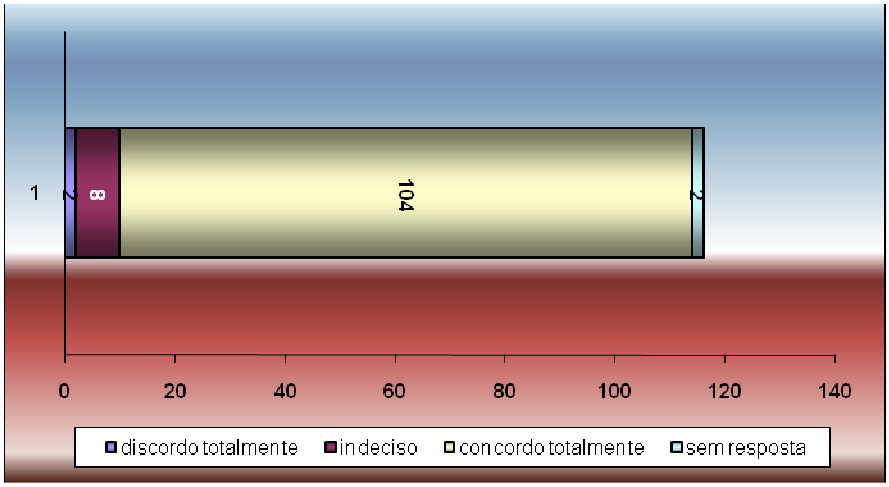


Gráfico 8 conteúdos do curso abordam Paulo Freire

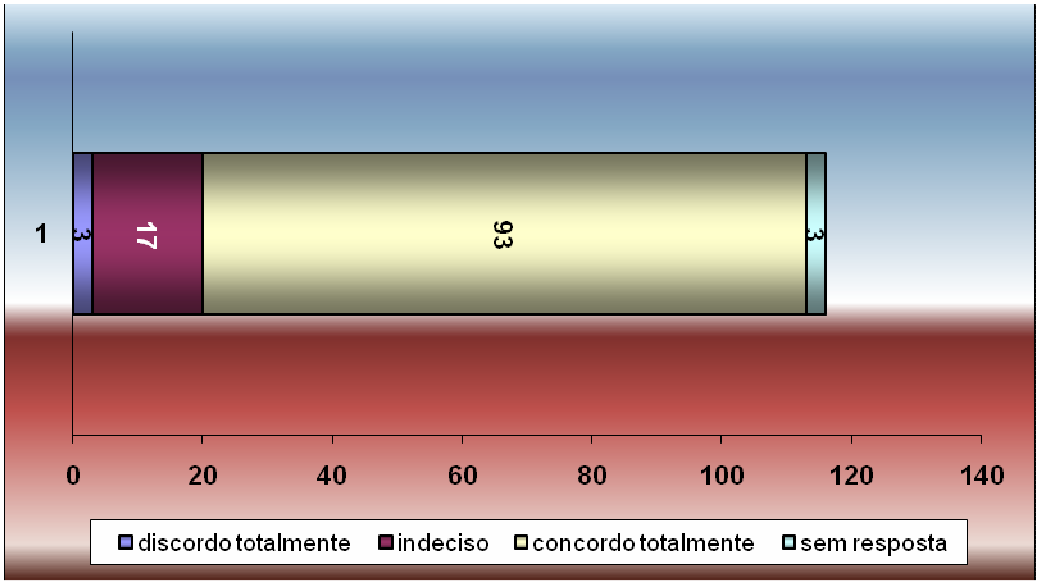


Gráfico 9 - decisão no âmbito da UNEB baseia-se nas normas estabelecidas pelo MEC e SEC

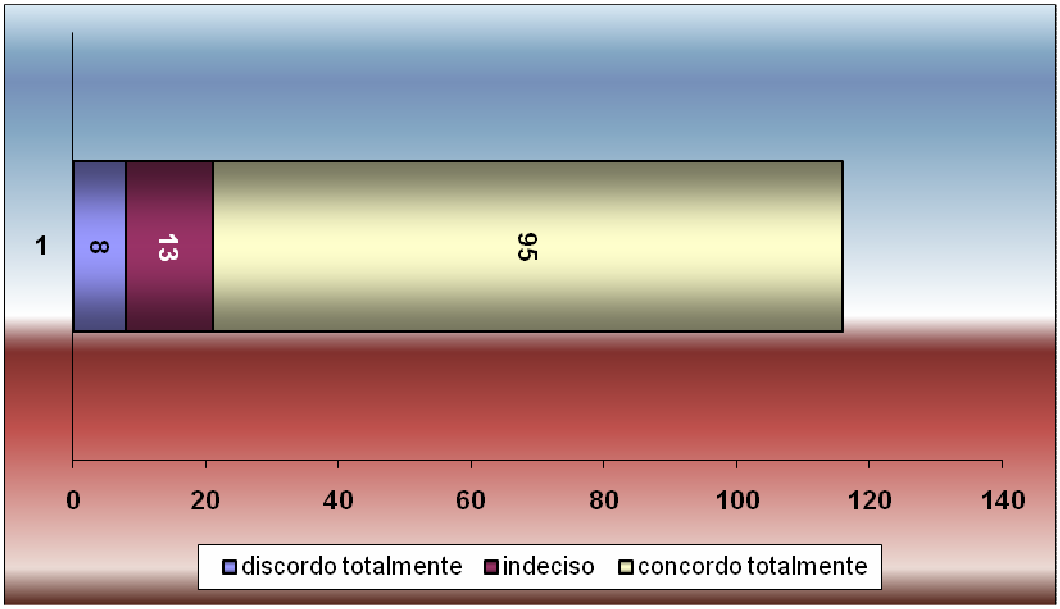


Gráfico 10-TOPA- política pública de inclusão social

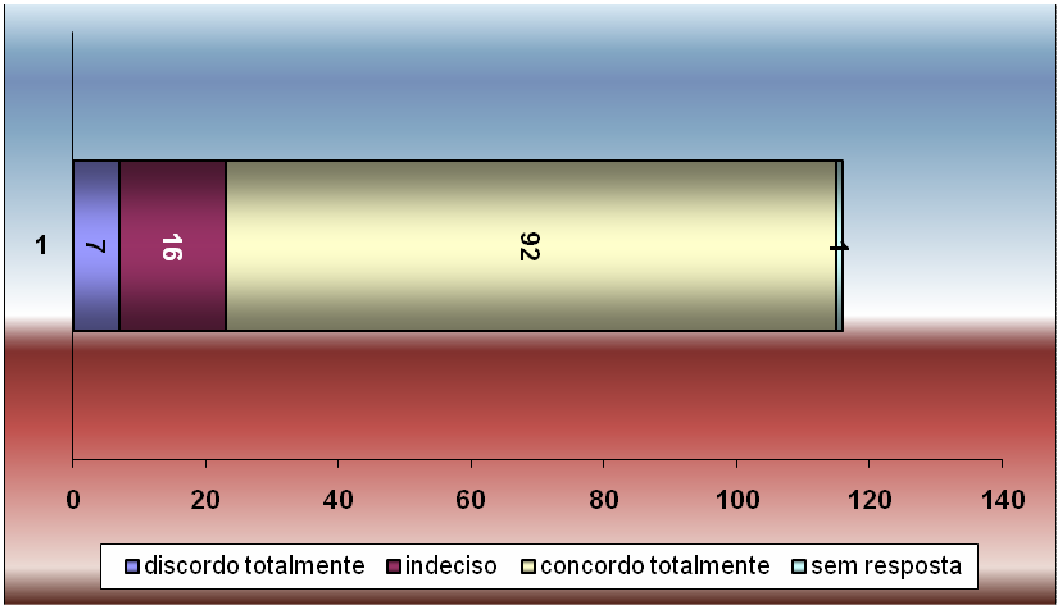


Gráfico 11-TOPA- política pública de inclusão cultural

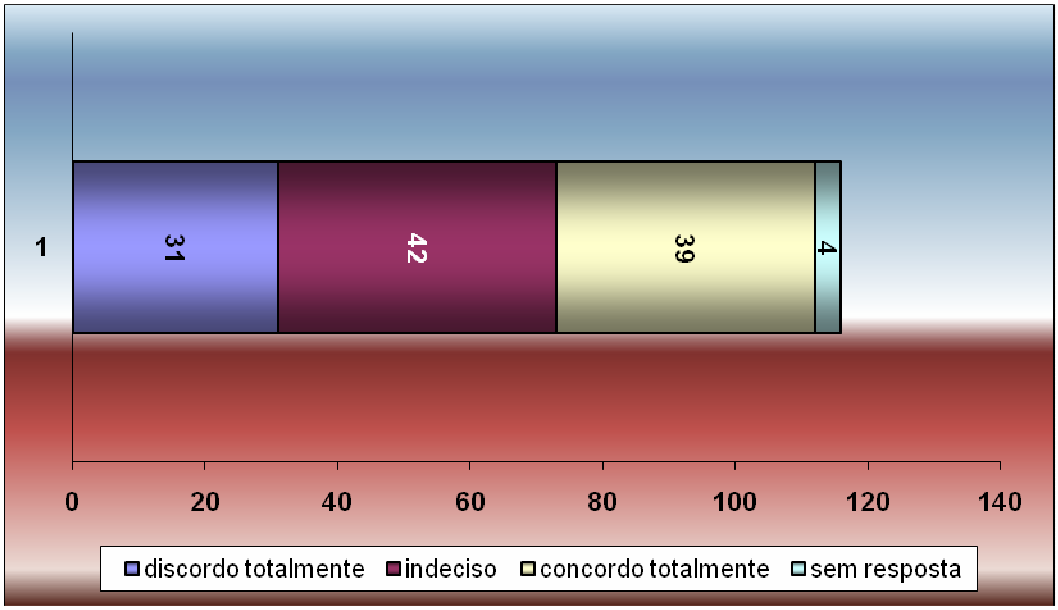


Gráfico 12 TOPA-Política Pública de Inclusao digital

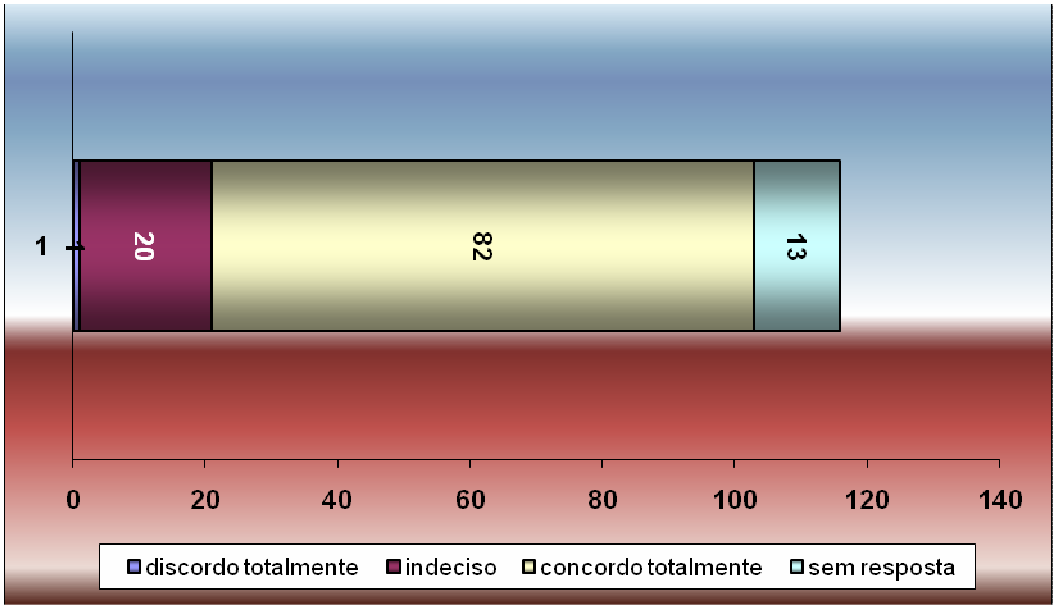


Gráfico 13 –Avaliaçao interna do TOPA é referencia para a gestao

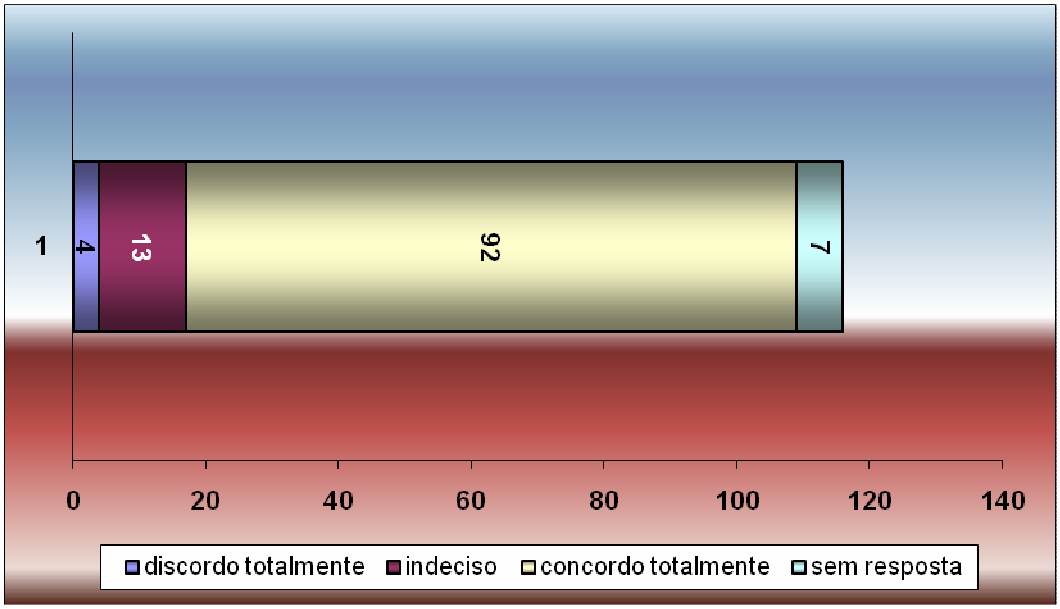


Gráfico 14- Qualidade do Programa / formaçao docente

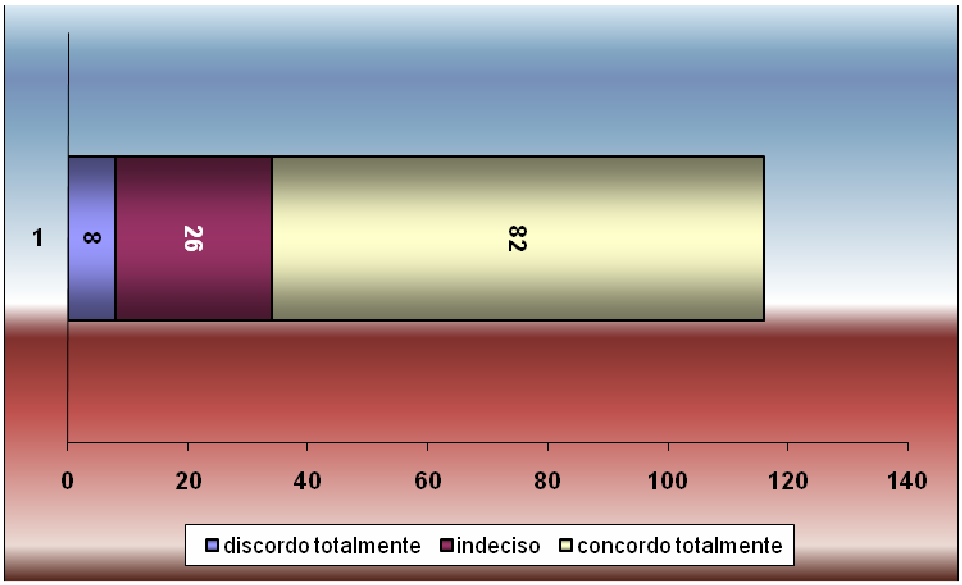


Gráfico 15- Qualidade do Programa/ condições de trabalho

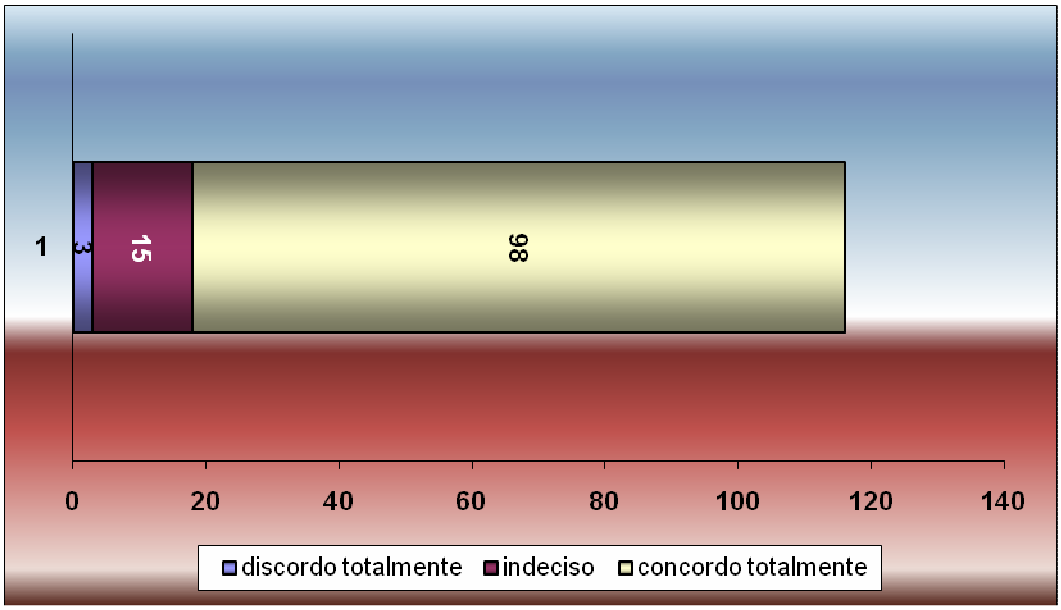


Gráfico 16- qualidade do Programa/ metodologia criativa

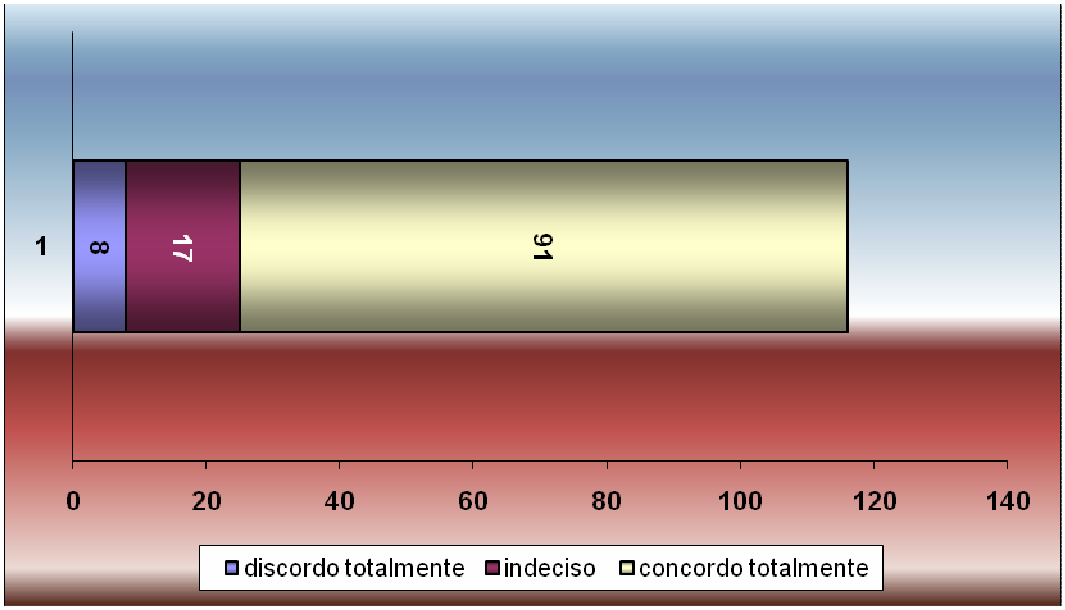


Gráfico 17- Alfabetização/aprendizagem da leitura e escrita